



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO

Maestría en Ciencias Sociales
XXII Promoción 2018-2020

**Escuelas eficaces en el contexto mexicano: estudio
configuracional**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales

Presenta:

Eduardo Pérez Chavarría

Directoras de tesis:

Dra. Giovanna Valenti Nigrini

Dra. Marcela Torres Wong

Lectores:

Dra. Laura Patricia Briseño y Dr. Leonel Pérez

Seminario de Tesis: “Educación, innovación y políticas públicas”

Línea de Investigación: Educación, Políticas Públicas y Mundo del Trabajo

Ciudad de México, Julio de 2020

Esta Maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México)

“Escuelas eficaces en el contexto mexicano: estudio configuracional”

Resumen

La corriente de estudios sobre escuelas eficaces se ha limitado a establecer una lista de diversos factores asociados con la eficacia, la cual no toma en consideración la posibilidad de que existan diversos caminos hacia ella; sumado a esto, el marco analítico no ofrece una indicación sobre cómo dichos factores se relacionan en términos cualitativos. El objetivo de esta tesis consiste en explorar la posibilidad de causalidad compleja en la emergencia de escuelas eficaces, específicamente bajo la forma de configuraciones causales (que, a su vez, sirven para analizar el modo en el que los factores asociados con la eficacia interactúan). Esto se realiza a través de la aplicación del Análisis Cualitativo Comparado (QCA, por sus siglas en inglés), una técnica que, a través de la aplicación del álgebra booleana, permite identificar caminos o configuraciones heterogéneas que causan una variable de interés. Los resultados de la investigación muestran que, en efecto, el fenómeno de estudio expone signos de causalidad compleja, al tiempo que revela las distintas interacciones que causan eficacia en las escuelas mexicanas.

Palabras clave: escuelas eficaces, causalidad compleja, equidad, desigualdad, necesidad y suficiencia, QCA, Análisis Cualitativo Comparado.

Abstract

The field of studies on effective schools has limited itself to establishing a list of many factors associated with effectiveness, which does not take into consideration the possibility that exist diverse paths to effectiveness; in addition, the analytical framework does not provide an indication of how these factors relate in qualitative terms. The objective of this thesis consists in explore the possibility of complex causality in the emergence of effective schools, specifically in the form of causal configurations (which, in turn, serve to analyze how factors associated with effectiveness interact). To this end, Qualitative Comparative Analysis (QCA) is applied, a technique that, through the use of Boolean algebra, makes it possible to identify heterogeneous paths or configurations that cause a variable of interest. The results of the research show that, in effect, the study phenomenon exposes signs of complex causality, while revealing the different interactions that cause efficacy in Mexican schools.

Key words: effective schools, complex causality, equity, inequality, need and sufficiency, QCA, Comparative Qualitative Analysis.



FLACSO
MÉXICO

*Para María, Teresa, Nelly, Jaisia, Ángel y Gustavo.
Y para todos aquellos que no creen poder con otro día.*

“Oh tiempo, tus pirámides” J.L. Borges

AGRADECIMIENTOS

Nunca hacemos nada por nosotros mismos. Este trabajo no habría sido posible sin una serie de acontecimientos e individuos que contribuyeron a que yo me encuentre, justo ahora, escribiendo estas letras.

En primer lugar agradezco a mi madre, mi tía y mi hermana, por no olvidarse de mí incluso en los momentos en los que yo me olvidé de todo.

A María por ser mi compañera en este mundo tan atropellado.

A César, Verónica, Xavier, Christian y Samuel; mis amigos de toda la vida. Por mostrarme que la amistad puede ganar la carrera al tiempo. A Sheep, Lalo, Alan y Luis Ivan, el club roma, por hacerme olvidar el posgrado siempre que lo necesité

A Pau, Gonzalo, Alvin, Beto, Diego, Fausto, Paco, Alda, Ruby, Elisangela, Dany y Jeidi; quienes son el regalo que la Flacso me dio en estos años.

Agradezco también a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México (Flacso-México) por permitirme acceder a una formación de calidad y a alimentos deliciosos.

De igual manera agradezco a Giovanna y Marcela, mis directoras de tesis; a Laura, mi lectora y amiga; y a Leonel, mi lector; quienes apoyaron mi trabajo de principio a fin, dedicando muchas horas a revisiones, asesorías y consejos, siempre con preocupación y disposición.

Aunque ya la he mencionado, mención especial es necesaria a la Dra. Valenti, de quien primero fui asistente y empleado, y luego alumno; por recibirme y formarme, siendo siempre la persona más amable que conozco.

Agradezco también a todos los trabajadores de la Flacso México: administrativos, docentes, personal de cocina e intendencia. Sin su labor cotidiana nada funcionarían.

A todos los mencionados aquí, de nuevo, gracias.



TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. EFICACIA Y EQUIDAD.....	6
<i>1.1. Los estudios sobre escuelas eficaces</i>	<i>6</i>
1.1.1. Problemática del campo de estudio: hacia la corriente de estudios sobre escuelas eficaces	6
1.1.2. Los tipos de eficacia: diferencias teóricas y metodológicas en las investigaciones.....	10
1.1.3. El marco analítico de los estudios sobre escuelas eficaces	12
1.1.4. Intentando explicar la interacción de factores relacionados con la emergencia de escuelas eficaces: el recurso a los modelos	15
1.1.5. Críticas a los estudios sobre escuelas eficaces.....	20
1.1.6. Lo marginado	23
1.1.7. Avances en los estudios.....	25
1.1.7.1 En torno a la conceptualización del liderazgo.....	26
1.1.7.2. En torno a la investigación con vinculaciones teóricas.....	28
<i>1.2. Lagunas encontradas</i>	<i>31</i>
<i>1.3. Delimitación, planteamiento del problema.....</i>	<i>33</i>
1.3.1. Delimitación.....	33
1.3.2. Propuesta.....	33
1.3.3. Justificación.....	35
<i>1.4. Diseño de investigación</i>	<i>36</i>
1.4.1 Preguntas de investigación.....	36
1.4.2. Hipótesis	36
1.4.3. Objetivos	37
CAPITULO II. ASPECTOS CONTEXTUALES Y METODOLOGICOS	38
<i>2.1. Breve panorama de la educación primaria en México</i>	<i>38</i>
<i>2.2. Metodología</i>	<i>40</i>
2.2.1. La investigación cualitativa y el análisis de información	40
2.2.2. Datos a utilizar	43
2.2.3. Descripción del método: Análisis Cualitativo Comparado (QCA).....	46
2.2.4. Identificación de casos relevantes y condiciones causales	55



2.2.4.1. Unidades de análisis	55
2.2.4.2. Condiciones relevantes y propuesta de codificación del material	56
2.2.4.3. Codificación en Atlas.ti – primera codificación	59
2.2.4.4. Codificación en Atlas.ti – segunda codificación	60
2.2.4.5. Sobre la regla de evaluación de la presencia o ausencia de condiciones causales.....	61
2.2.5. Construcción de la tabla de verdad	64
CAPITULO III. ANALISIS	66
3.1. Preliminares.....	66
3.2. Configuraciones brutas y resultados contradictorios.....	68
3.3. Tipologías brutas	71
3.4. Análisis de necesidad.....	73
3.4.1. Eficacia presente.....	73
3.4.2. Para la Eficacia ausente.....	77
3.5. Resultados de la minimización de configuraciones brutas en configuraciones con implicantes primarios: Eficacia presente.....	78
3.6. Tipos analíticos de eficacia	84
3.7. Resultados de la minimización en configuraciones con implicantes primarios: Eficacia ausente.....	86
IV. CONCLUSION	88
REFERENCIAS	95
ANEXOS	105
<i>ANEXO 1. Elementos que han sido resaltados de las corrientes teóricas según Murillo (2008).....</i>	<i>105</i>
<i>ANEXO 2. Recorrido para primera operacionalización de las variables</i>	<i>107</i>
a) Resumen de la conceptualización de las variables y su traducción a un primer esquema de codificación a partir de las dimensiones identificadas.	107
b) Variables que aparecen en la tesis de maestría de Tejedor (2018)	111
c) Comparación de Murillo 2008 (En negritas) con Murillo (2016) (resaltado en amarillo) y Tejedor (2008) (resaltado en azul).....	112
d) Resumen de la traducción al esquema de codificación, con los añadidos de las variables de 2016 y las variables de tejedor.....	113
<i>ANEXO 3. Códigos que emergen de la 2ª etapa de codificación</i>	<i>115</i>
<i>ANEXO 4. Observables por casos (expresados en códigos), decisión de codificación y dificultad.</i>	<i>128</i>



Durango Vc.....	128
Hidalgo Cua.....	132
Hidalgo MH.....	136
Veracruz Cho	141
Durango Sa.....	145
Monterrey. Gal	150
Cdmx Jabin.....	153
Cdmx cam.....	157
Guan. 18	160
Monterrey garza.....	166
Puebla Max.....	169
Puebla Nihe.....	173
Tabasco.....	176
<i>ANEXO 5. Narraciones por escuela: Relato de las condiciones, códigos que emergen, decisión de codificación y condiciones con las que interactúan.</i>	<i>179</i>
Durango. Vicente Guerrero.....	179
Sentido de comunidad.....	179
Clima escolar y de aula	180
Dirección escolar	181
Currículo de calidad	182
Gestión del tiempo en clase.....	184
Participación de comunidad escolar	185
Desarrollo profesional docente	186
Expectativas	187
Instalaciones y recursos.....	188
Hidalgo. Cuauhtemoc	189
Sentido de comunidad.....	189
Clima escolar y de aula	191
Dirección escolar	192
Currículo de calidad	193
Gestión del tiempo en clase.....	194
Participación de la comunidad escolar	194
Desarrollo profesional docente	195



FLACSO
MÉXICO

Expectativas	196
Instalaciones y recursos.....	197

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

<i>Tabla 1: Regresión múltiple para cada uno de los factores</i>	18
<i>Tabla 2. Casos relevantes. Escuelas eficaces y no eficaces</i>	55
<i>Tabla 3. Tabla de verdad para QCA</i>	64
<i>Tabla 4. Tabla de verdad para el análisis automatizado. Condiciones por configuraciones brutas</i>	68
<i>Tabla 5. Resultados del análisis de necesidad para eficacia presente.</i>	74
<i>Tabla 6. Resultados del análisis de necesidad para eficacia presente</i>	77
<i>Tabla 7. Resultados de la reducción de configuraciones brutas a implicantes primarios: eficacia presente</i>	78
<i>Tabla 8. Factorización de las soluciones de la tabla 7</i>	82
<i>Tabla 9. Resultados de la reducción de configuraciones brutas a implicantes primarios: eficacia ausente</i>	86
<i>Tabla 10. Configuraciones hacia la ineficacia (factorizados)</i>	87

FIGURAS

<i>Figura 1. Modelo analítico de eficacia en centros escolares de primaria en España</i>	18
<i>Figura 2. Mapa de la operalización realizada por Tejedor de las dimensiones contempladas en la Teoría de las escuelas que aprenden</i>	30
<i>Figura 3. Resumen del proceso analítico a partir del uso del QCA</i>	48
<i>Figura 4. Resumen de las métricas utilizadas en el análisis de QCA</i>	52
<i>Figura 5. Representación gráfica de la inteacción causal, según los resultados de la minimización a implicantes primarios</i>	90

INTRODUCCION

La presente tesis tiene como finalidad aportar una investigación configuracional a la corriente de estudios sobre escuelas eficaces (EE). Esta corriente emerge como una respuesta al famoso “Informe Coleman”, un documento publicado en la década de los 60 que mostró la fuerte asociación entre los resultados educativos y el origen social de los estudiantes, mismo que generó una fuerte controversia al concluir que la escuela explica muy poco de las diferencias en los resultados educativos; es decir, señaló que las escuelas tienen muy pocas o incluso nulas posibilidades de lograr que los alumnos obtengan resultados por encima de los que, por origen, pueden alcanzar (Blanco, 2008).

El cuestionamiento a esta determinación generó esfuerzos en el ámbito académico por probar, con evidencia, que la tesis del Informe Coleman no era del todo cierta; es decir, se intentó probar que las escuelas sí podían hacer algo para lograr que alumnos provenientes de contextos desfavorecidos lograran obtener buenos resultados; de este modo, se descubrió que, en efecto, existían escuelas que, pese atender a poblaciones de este tipo, lograban dicho cometido; estas escuelas se les nombró “Escuelas eficaces”. A partir de entonces los esfuerzos de investigación se encaminaron a medir el así llamado “efecto escuela” y a identificar los factores asociados con su éxito.

Los estudios sobre EE tienen una justificación intrínseca, la cual simplemente se extiende a esta investigación y no es otra que la importancia de contribuir a generar conocimiento que permita entender las dinámicas que ayudan a sobreponerse a las condicionantes que suscita la desigualdad en el ámbito escolar. Tema relevante en un país como México, que forma parte de la así llamada “Región más desigual del mundo”.

Esta corriente de estudios evolucionó hacia distintas maneras de concebir la eficacia (en relación con la propia escuela, con escuelas semejantes, con observaciones en un momento del tiempo, con observaciones longitudinales, etc.) al tiempo que el marco analítico para estudiarlas también se fue perfeccionando. Sin embargo, el principal problema que emergió al interior de estos estudios tuvo que ver con la falta de teorización; diversos autores elaboraron listas de factores asociados con la emergencia de escuelas eficaces e incluso se desarrollaron modelos estadísticos a partir de ellos, probando de

manera sostenida que sus hallazgos eran significativos. Es decir, se logró establecer (vía enfoques cuantitativos) los elementos que están presentes en estas escuelas; sin embargo, el cómo estos elementos se relacionan para causar eficacia siguió siendo un misterio.

Sumado a ello, la corriente de estudios sobre EE comenzó a ser cuestionada a nivel internacional, particularmente se le discutió el verdadero alcance semántico que la definición de eficacia supone (pues para definir “buenos resultados” por lo general se utilizó siempre la cantidad de aciertos alcanzados en pruebas estandarizadas, casi siempre aplicadas por gobiernos nacionales), la falta de una operacionalización estandarizada para las variables y la falta de contextualización en todos los niveles del diseño de investigación (que, entre otras cosas, implica que las conclusiones de la literatura suponen un modo de eficacia prototípico, aplicable en todo momento y lugar).

Fue a partir del conocimiento de la evolución señalada para este campo de estudios que logramos identificar agendas que nos permitieron plantear la investigación que se realiza en esta tesis. Con el fin de conocer lo que ocurre al interior de estas escuelas se consideró necesario sistematizar el análisis de un número importante de casos para intentar establecer coordenadas analíticas que permitan avanzar en identificar el modo en el que los elementos asociados con las EE interactúan en ellas, más allá de los modelos estadísticos y en términos de contextos particulares (en nuestro caso, el mexicano). En el marco de esta búsqueda, encontramos una herramienta que nos pareció adecuada para ello: el Análisis Cualitativo Comparado (QCA, por sus siglas en inglés).

Esta metodología fue desarrollada por Charles Ragin en la década de los 80 para sistematizar el análisis de casos en profundidad cuando su número es relativamente elevado para este tipo de diseños (es decir, se desarrollo buscando un punto medio entre el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo). Su utilidad consiste en que permite comparar (de allí su nombre), valiéndose del álgebra Booleana (y a la construcción de tablas de verdad), la presencia o ausencia de ciertas “condiciones” (el equivalente a “variables”) en un número determinado de casos con el fin de definir el modo en el que dichas condiciones se configuran para lograr la emergencia no de una variable

dependiente (en este caso una escuela eficaz), al tiempo que (manteniendo un análisis holístico) también permite identificar si estas condiciones son necesarias o suficientes para causar la variable de interés.

De modo que este método permite identificar relaciones de “equifinalidad” (mismo resultado con diversas interacciones causales), causalidad coyuntural (resultado causal posible por la interacción específica de ciertas condiciones en contextos también específicos) y causalidad asimétrica (contribución unívoca de una condición a la emergencia o ausencia de la variable dependiente); mismas que permiten la construcción de “tipologías” (un panorama detallado de la interacción causal entre las condiciones) a través de las cuales se orienta hacia la exploración de los motivos que hacen surgir una configuración determinada (es decir, “los cómo”) y para lo cual se precisa volver al estudio de los casos particulares, pero con la orientación dada por la tipología¹. Es decir, encontramos un método que permite abordar el fenómeno en términos de causalidad compleja (no como un modelo único); al tiempo que permite superar los análisis de variables aisladas, dado su enfoque configuracional; siendo este tratamiento una innovación en la corriente de estudios.

Las bondades descritas líneas arriba justifican el enfoque particular de este trabajo. De este modo, dado el acceso a material construido para otra investigación en curso (dirigida por la Dra. Giovanna Valenti, y que analiza las escuelas eficaces en México entre 2012 y 2018), planteamos una propuesta de investigación que consiste en aplicar QCA al estudio de escuelas eficaces mexicanas con el fin de analizar dicho fenómeno a

¹ **IMPORTANTE:** Cabe señalar que el método puede ser “desglosado” en dos fases secuenciales que no siempre aparecen al mismo tiempo en un trabajo: la de “reducción configuracional” y la de exploración en profundidad de los casos con base en los resultados de dicha reducción. La primera fase es de índole más “lógico” y los datos son tratados en estos términos, mientras que la segunda fase es la que permite profundizar cualitativamente a partir de resultados sistematizados y la teoría. Es decir, el uso del QCA supone un proceso secuencial en el que, como señalamos en el texto, una vez obtenidas las orientaciones configuracionales, es posible volver a los casos para explorar en torno a los motivos que las suscitan; sin embargo, diversos factores intervienen en la realización de estas fases, entre ellos está el desarrollo teórico de la corriente de estudio en la que se inscribe la investigación y los recursos humanos, temporales y materiales con los que cuenta quien realiza la investigación. En nuestro caso, dado que la corriente de estudios presenta una limitación en torno al desarrollo teórico únicamente nos es posible concentrarnos en esta tesis en la primera fase de método, dejando (como se puede notar en el capítulo analítico y en las conclusiones) las orientaciones necesarias para llevar a cabo la segunda fase en trabajos posteriores. Esto último supone que la parte más “cualitativa” del QCA no aparece en este trabajo (lo cual queda delimitado con claridad en los objetivos que presentamos).

partir de un enfoque configuracional.

Las preguntas que surgieron y orientaron la investigación fueron las siguientes:

Pregunta general: ¿Existe un único camino hacia la eficacia o, por el contrario, la emergencia de escuelas eficaces supone interacciones causales complejas?

Preguntas específicas:

- i. ¿Cómo interactúan las condiciones que se asocian con la eficacia escolar en los casos de éxito y de control observados?
- ii. ¿Hay condiciones que suponen causas suficientes o necesarias para la emergencia de la eficacia escolar en estas escuelas? ¿Cuáles son y cómo se relacionan entre sí?
- iii. ¿Pueden observarse algunas regularidades en torno a la interacción de dichas condiciones, bajo la forma de configuraciones que sistemáticamente se repiten en los casos observados?
- iv. ¿Qué explicaciones hipotéticas se pueden dar para estos resultados?

A partir de estas preguntas planteamos las siguientes hipótesis.

En términos generales:

Las escuelas eficaces son un fenómeno complejo cuya emergencia supone relaciones de equifinalidad en las condiciones causales asociadas con ella

Así:

- 1) Hay configuraciones causales heterogéneas (variable independiente) que se asocian con la emergencia de escuelas eficaces, así como configuraciones igualmente heterogéneas que no la producen (variable dependiente).

En términos particulares:

- Hay escuelas eficaces donde sólo algunos factores asociados con la eficacia se presentan.
- En las escuelas eficaces los factores asociados con la eficacia establecen relaciones causales coyunturales que varían de caso en caso
- En las escuelas eficaces no todos los factores asociados con su emergencia son necesarios (en términos de la noción de “Necesidad” para el QCA)

De este modo nos propusimos:

- 1) Identificar relaciones de equifinalidad, causalidad coyuntural y causalidad

asimétrica que definen configuraciones causales de eficacia escolar.²

- 2) Identificar si existen regularidades en estas relaciones, o sea configuraciones causales generales a partir del total de configuraciones brutas de los casos, con el fin de construir tipologías de eficacia escolar.
- 3) A partir de los resultados del QCA, plantear hipótesis que permitan orientar investigaciones futuras para identificar los procesos a los que remiten las interacciones configuracionales que resultaron de la reducción a implicantes primarios por medio de la aplicación de lógica booleana a la tabla de verdad.

Con base en lo anterior estructuramos el desarrollo de la tesis a lo largo de cuatro capítulos:

- El capítulo I se titula: “Eficacia y equidad”. En él se detalla el estado actual de la corriente de estudios sobre EE, pasando por su origen, evolución, lagunas y problemáticas; esto permitió identificar las áreas de oportunidad que justifican la investigación. También en este capítulo se incluye, a falta de teoría, el marco analítico. Del mismo modo se presenta a detalle el planteamiento del problema y el diseño de investigación.
- El capítulo II se titula: “Aspectos contextuales y metodológicos”. Aquí presentamos 1) el contexto de la educación primaria en México; 2) los datos a utilizar; 3) el detalle de la metodología (que incluye las cualidades generales de la investigación cualitativa, las particularidades del QCA y modo en el que se procedió para organizar la información); 4) los resultados de la información procesada (es decir, la tabla de verdad que es el insumo principal para el QCA)
- El capítulo III se titula “Análisis”. En este capítulo se presentan y se discuten los resultados de la tabla de verdad, el análisis de necesidad y el resultado de la reducción de configuraciones brutas a sus implicantes primarios. Resalta la elaboración de tipología y la exploración de condiciones necesarias. Como explicación o interpretación de los resultados se señalan hipótesis que a su vez sirven para orientar investigaciones futuras.
- Finalmente, el capítulo IV Señala las conclusiones que emergen del trabajo de tesis.
- Como apartado extra se presentan distintos anexos, cuya función principal consiste en mostrar la secuencia de simplificación de la información para lograr construir la tabla de verdad.

² Ver apartado metodológico, página 49 de este documento, donde se explican estas relaciones de causalidad y su operación en el QCA

CAPITULO I. EFICACIA Y EQUIDAD

1.1. Los estudios sobre escuelas eficaces

1.1.1. Problemática del campo de estudio: hacia la corriente de estudios sobre escuelas eficaces

La educación es un ámbito profundamente conectado a la vida social, política y económica en conjunto, ya que en éste coinciden y emergen fenómenos que lo trascienden. Es, entre otras cosas: un ámbito donde se pone a prueba la democracia, pues en él se ejercitan las competencias necesarias para la vida ciudadana (aquellas relacionadas con el ejercicio de la libertad, la equidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la paz, el trabajo, etc.); un ámbito de aprendizaje intelectual y emocional que contribuye al desarrollo de la identidad individual y colectiva, y un lugar donde coinciden fuerzas y negociaciones políticas que irremediamente atraviesan y condicionan a todos los individuos y procesos involucrados en él (Acevedo y Valenti, 2015). Por su parte, además de estos señalamientos, los estudios realizados dentro de la llamada “Economía de la educación”, exponen la existencia casi general a nivel mundial de una correlación positiva entre el aumento de la escolaridad y el ingreso, como resultado del valor añadido que la educación brinda a los individuos mediante el aprendizaje; de modo que la distribución de los mismos a través de la escuela -fundamentalmente- se traduce en la distribución de mayores oportunidades de desarrollo (Tapia y Valenti, 2016: 5-6). Dentro de esta discusión, la investigación también ha mostrado que existe una relación importante entre los niveles de aprendizaje logrados (fomentados a través de la escuela) y los recursos económicos, sociales y culturales de los estudiantes:

“tanto estudios lejanos en el tiempo -por ejemplo, el de Coleman et al. (1966)- como otros más recientes -Hanushek y Luque (2003), el de Willms (2006), o el de Salazar et al. (2010) para el caso mexicano- identifican en el bajo estatus socioeconómico de los estudiantes una variable que de manera frecuente se

asocia bajo un signo positivo con los niveles de aprendizaje. El meta-análisis de Sirin (2005), sugiere que de todos los factores examinados en la literatura meta-analítica, el estatus socioeconómico familiar en el nivel de los estudiantes sigue siendo una de las correlaciones más fuertes de rendimiento académico, una de las conclusiones a las que llegó precisamente el informe Coleman en 1966.” (Tapia y Valenti, 2016: 36).

Esto implica serios problemas para países con grandes niveles de desigualdad, ante la posibilidad de que esta relación no pueda ser mediada para paliar sus posibles efectos negativos; por ejemplo a través de políticas que incrementen el ingreso de las familias de los estudiantes (brindando con ello la posibilidad de acceder a diversos capitales valiosos) o de intervenciones focalizadas al interior de los centros educativos donde la desigualdad se reproduce (Ibíd.).

Sobre esta base, en los últimos años se han vuelto prioritarios los esfuerzos para garantizar que todos puedan aprovecharse de los beneficios potenciales y de las oportunidades que ofrece la educación (Cumbre de Dakar; Educación Para Todos EPT; Objetivos de Desarrollo del Milenio, Cumbre de las Américas, etc.).

Sin embargo, lograrlo no ha sido fácil; pues, igual que la desigualdad social, la desigualdad educativa se estructura a partir de múltiples circunstancias de nivel micro (de los individuos) como de nivel macro (de la estructura social) que se interpelan de manera continua. En este escenario, en el caso particular de la educación, la investigación educativa ha señalado que para las escuelas representa un reto enorme hacer frente al problema de la desigualdad dado que las escuelas (fundamentalmente las que existen en entornos desfavorecidos) ejercen mecanismos que se encargan de reproducirla (Tapia y Valenti, 2016) a través de la cultura y el lenguaje que definen el marco funcional del sistema educativo, en tanto este tiende a configurar y a legitimar prácticas que empatan con las actitudes y aptitudes de una clase y un entorno social particular (aquel al que pertenecen las elites de una sociedad) (Bourdieu y Passeron, 1970)-. Así:

“...las escuelas desfavorecidas tienden a reforzar las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes. Esto representa una doble desventaja para los estudiantes desfavorecidos, ya que las escuelas no mitigan el impacto negativo de los estudiantes de entornos desfavorecidos y por el contrario amplifican su efecto negativo en su rendimiento. Además, la evidencia también muestra que en los países donde las escuelas tienden a estar más segregadas, el impacto de la composición socioeconómica de la escuela es más alto.” (Delprato, Köseleci y Antequera. 2015: 47).

Lo anterior remite de manera directa al problema que plantea la noción de “educabilidad”; este concepto señala que mientras el acceso a la educación estuvo restringido a las capas altas de la sociedad se facilitaba un aprovechamiento óptimo de los recursos ofrecidos en la escuela porque los alumnos eran “educables” dado el empate entre las actitudes y aptitudes formadas en el hogar y aquellas formadas y valoradas en la escuela. Sin embargo, a medida que se desarrollaron avances en torno a la universalidad de la educación, se volvió visible el hecho de los sistemas educativos son incapaces de funcionar con individuos cuyas necesidades y disposiciones difieren a las acostumbradas en los estratos sociales más altos. En este sentido, Blanco (2012) señala que los sistemas educativos latinoamericanos parecen funcionar de forma eficaz sólo respecto a un tipo de alumno “educable”, que es en realidad un tipo ideal; sumado a ello, dada la gran heterogeneidad y diversidad cultural y étnica de la región, la distancia entre este alumno ideal y el alumno real que se encuentra en las escuelas es cada vez más grande.

Para enfocar la mirada en el problema que supone la selectividad del funcionamiento eficaz escolar (y que se expresa en términos de desigualdad educativa) y avanzar en su comprensión se han desarrollado corrientes de estudios que, a partir de un enfoque de equidad, suponen “que es posible conciliar equidad y eficiencia, y [...] han puesto de relieve lo perjudicial que es el fenómeno de la exclusión y el bajo rendimiento educativo generalizado para los derechos económicos, así como para los

objetivos sociales y el bienestar individual (OCDE, 2012).” (Tapia y Valenti, 2016: 49).

Así, dentro de la investigación educativa se ha encontrado que existen escuelas que, pese a que atienden a alumnos provenientes de contextos desfavorecidos, logran buenos resultados académicos. Esto ha llevado al surgimiento, desde mediados de la década de los 60 (década en la que fue presentado el “Informe Coleman” -De la Fe y Bernardo, 1991-), de una serie de estudios que buscan dar cuenta de los factores asociados a este éxito: la corriente de estudios denominada “escuelas eficaces” (Murillo, 2003b), cuyo supuesto fundamental puede resumirse bajo el lema “la escuela importa” (Sammons y Bakkum, 2011). La preocupación de estos estudios gira en torno a la pregunta “¿Qué hace que una escuela, que recibe alumnos de similares características que otra, obtenga mejores resultados?” (UNICEF- MINEDUC, Chile., 2004, págs. 22-23).

Para Sammons y Bakkum (2001:11), una "escuela eficaz" es aquella en la que los estudiantes progresan más allá de lo que se podría esperar considerando su condición de ingreso; una escuela de este tipo agrega un valor extra a los resultados de sus estudiantes, en comparación con otras escuelas que atienden a poblaciones de características semejantes.

Aún cuando más adelante se señalan con puntualidad las críticas asociadas con este enfoque, comentamos ahora la que parece ser la observación crítica más general. La noción de una escuela eficaz refiere, tal y como se expone líneas arriba, a una escuela que logra que sus estudiantes “progresen” más allá de las condicionantes que su origen les impone; dicho progreso es medido a través de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, de tal suerte que reflejan en realidad condiciones que se asocian a los altos resultados en ellas. Esto hace que el enfoque dé cuenta, en sentido estricto, de lo que dichas pruebas miden y comparte los problemas y las limitaciones inherentes a ellas (y sobre lo cual seguro se ha escrito bastante). Consideramos que una discusión profunda al respecto (una discusión científica y filosófica sobre la naturaleza y efectos de la evaluación) no es apropiada para los fines que este trabajo persigue, pues implica un cuestionamiento profundo que, en nuestro caso, dejamos de lado bajo la justificación de que acceder a una medición general y nacional (o

internacional), y por ende comparable, del desempeño de los alumnos en las escuelas es una cuestión que supone el ejercicio de una enorme cantidad de recursos que, por lo general, sólo están al acceso de gobiernos y organizaciones supranacionales (e incluso dependen de una determinada voluntad política para llevarse a cabo); por ello, no parece quedar más opción -al menos en el presente- que intentar trabajar con los recursos a los que, como investigadores, podemos acceder.

1.1.2. Los tipos de eficacia: diferencias teóricas y metodológicas en las investigaciones

A continuación se expone la heterogeneidad del campo de estudio a partir de señalar las orientaciones que las investigaciones pueden tener -dados sus objetivos- para dilucidar la pregunta señalada antes; al mismo tiempo se muestran los matices metodológicos que éstas pueden presentar en función del modo en el que se defina la eficacia; sin embargo antes de señalar lo anterior conviene aclarar que autores como Muñoz-Repisto (2001) establecen una distinción en las corrientes de estudios relacionadas con equidad y las corrientes enfocadas a lograr resultados prácticos; de modo que distingue, en el primer caso, al 1) “movimiento *teórico*” de eficacia escolar”, de 2) “el movimiento práctico” de “mejora de las escuelas”.

Dicho lo anterior, respecto al movimiento de escuelas eficaces, Murillo (2003b) realiza una distinción de las investigaciones realizadas en función de los objetivos que éstas pueden perseguir: por un lado están los estudios que buscan dar cuenta -en términos cuantitativos- de los factores que inciden sobre los resultados educativos, por otro aquellos que buscan comprender el modo en el que estos factores funcionan al interior de las escuelas -realizados fundamentalmente a través de análisis cualitativos-, y finalmente estarían aquellos que se enfocan en cuantificar los efectos de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, con independencia de la orientación cualitativa o cuantitativa y el nivel de análisis (alumnos o escuela), estos estudios pueden presentar diferencias -en cuanto a la selección de la unidad de observación y los periodos de estudio- en función del modo en el que se conceptualice la idea de eficacia. De modo que la definición teórica

que se asuma en torno a la eficacia supone elecciones metodológicas sustantivamente distintas en el diseño de las investigaciones. Fernández (2003a) -citado por Muñoz (2001: 3-4)- señala que existen cinco **diferentes formas de entender la Eficacia escolar**:

1) **Eficacia absoluta**: refiere a la obtención “bruta” de resultados promedio más altos en comparación con otras escuelas. Se apoya en una conceptualización “literal” de eficacia (lograr que se haga lo que se supone se tiene que hacer; en este caso, lograr buenos resultados). Este tipo de forma “bruta” de medir los resultados no permite identificar factores que podrían condicionar los aprendizajes. Este tipo de eficacia supone: **A)** Efectos homogéneos a nivel individual y escolar; y **B)** Que es posible dar cuenta de ella a través de observaciones sincrónicas.

2) **Eficacia incremental**: compara los resultados de la escuela consigo misma. Si bien parece ser una medida muy contextualizada, dado que es autorreferente, dicha autorreferencialidad es su mayor limitación: no permite dar cuenta de si los resultados son significativos (al no haber otro marco de referencia más allá de los resultados propios); no permite distinguir si los resultados se deben a causa de políticas externas o acciones propias; tampoco incorpora variables culturales, sociales o económicas. Este tipo supone: **A)** Efectos homogéneos a nivel individual y escolar. y **B)** que es posible dar cuenta de ella a través de observaciones diacrónicas.

3) **Eficacia relativa**: compara los resultados de escuelas semejantes en términos de las condiciones sociales, económicas y culturales en las que opera. Si bien introduce la necesidad de observar impactos y dinámicas diferenciadas en función del contexto no se enfoca en dar cuenta de los efectos diferenciados a nivel individual. Este tipo supone: **A)** Efectos heterogéneos a nivel escolar y homogéneos a nivel individual; **B)** que es posible dar cuenta de ella a través de observaciones tanto sincrónicas como diacrónicas.

4) **Eficacia diferencial multinivel**. La hemos llamado de este modo, aunque Tabaré (2003) la llama Enfoque combinado de Edmons. Asume que las escuelas eficaces además de ser heterogéneas a nivel escuela (entre sí) son heterogéneas en su interior, de modo que genera efectos diferenciados en sus alumnos; esto quiere decir que la distribución de aprendizajes es heterogénea. De este modo, se supone: **A)** efectos heterogéneos tanto a nivel escolar como individual (a esto último es a lo que se conoce como *Eficacia diferencial*) y **B)** que es posible dar cuenta de ella a través de observaciones tanto sincrónicas como diacrónicas.

5) **Eficacia relativa longitudinal**. Analiza la eficacia escolar controlando por contexto socioeconómico a un mismo grupo de alumnos a lo largo del tiempo para evaluar el valor agregado que la escuela imprime en ellos en su paso por la escuela. Precisa un grupo de control donde se realicen observaciones similares.

Además de permitir realizar una clasificación de la literatura sobre EE, una lectura atenta de lo inmediato anterior permite identificar el modo en el que la definición de eficacia orienta el diseño de investigación. Por ejemplo, si se conceptualiza la eficacia en terminos brutos (1) el diseño de investigación no supone controlar la selección de los casos de análisis a partir de variables como el estatus socioeconómico o la localidad, tal y como sería necesario en 3, 4 y 5; del mismo modo, si la definición de eficacia no supone variación al interior de la escuela (4 y 5) el diseño de investigación no obliga a

construir información para permitir diferenciar a los alumnos de cada escuela; finalmente, si la definición de eficacia no supone comparaciones en el tiempo (5) no sería necesaria la construcción de datos periodicos en cada caso de estudio.

En este punto resulta importante señalar que la elección de una de estas definiciones -y con ello el alcance y profundida de la investigación- no queda siempre al arbitrio de quien realiza la investigación; en realidad depende en gran medida de la disponibilidad de la información (por ejemplo, la existencia o no prácticas capaces de establecer sistemas de seguimiento a lo largo del tiempo) o de la capacidad para constriuirla dadas limitaciones humanas (por ejemplo, la existencia de individuos capaces de aportar la información necesaria -tanto si la investigación se orienta al presente o al pasado- o la capacidad para organizar equipos amplios de investigación de manera periodica).

Dicho esto, en el caso que compete a la investigación de esta tesis, se realizará una investigación orientada a identificar el modo en el que los factores asociados con la eficacia interactuan al interior de las escuelas; del mismo modo, como más adelante se señala, se trabajará con datos secundarios que, dada la disponibilidad de datos en México, permitieron construir una investigación suceptible de ser clasificada en la categoría de “Eficacia relativa”, a la que este trabajo de tésis también pertenece.

1.1.3. El marco analítico de los estudios sobre escuelas eficaces

A partir de las conceptualizaciones de la eficacia, y de las orientaciones señaladas antes, dentro de la corriente de escuelas eficaces (EE) se construyó un marco analítico amplio para tratar de explicar lo que ocurre en estas escuelas. Dicho marco ha sido construido a partir de la siguientes corrientes teóricas (Murillo, 2004): 1) teorías del currículo, 2) teorías del comportamiento, 3) teorías de la organización, 4) teorías de la reproducción; de éstas fueron tomados algunos elementos que resaltan como importantes los conceptos de cultura escolar, liderazgo, comunidades de aprendizaje, compromiso e involucramiento docente, auto-regulación, interdependencia estructural, retroalimentación, funcionamiento auto-referencial, adaptación ambiental y gestión organizacional. A partir de lo anterior, Murillo (2004: 723) señala que la literatura

especializada ha permitido construir un marco de análisis³ que, a su vez, permite identificar (no sin falta de debates, limitaciones y disensos, de los cuales sobresale la precaución de no generalizar los resultados obtenidos en contextos particulares) que los elementos fundamentales que en iberoamerica distinguen a las escuelas eficaces -y que operan “más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes”- son:

a) **Sentido de comunidad:** implica tanto la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por parte de la comunidad escolar, como el trabajo colegiado por parte de los docentes.

b) **Liderazgo educativo:** destaca la importancia de un liderazgo más pedagógico que burocrático y se relaciona con las características de la persona que ejerce ese liderazgo y con su forma de ejercerlo.

c) **Clima escolar y de aula:** destaca la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y presencia de un ambiente afectivo que fomenta el trabajo de los alumnos en clase.

d) **Altas expectativas:** de los docentes hacia los alumnos, pero también de los directivos hacia los docentes y de las familias hacia el centro: destaca que la esperanza en el logro académico de los alumnos genera involucramiento por parte de la comunidad escolar, el cual deviene en un trabajo constante y profundo con ellos.

e) **Calidad del currículo/estrategias de enseñanza:** señala la relevancia de elementos relacionados con las estrategias didácticas usadas en clase, el refuerzo a los aprendizajes, la retroalimentación hacia el alumno y la atención a la diversidad.

f) **Organización del aula:** se entiende en un doble sentido. Por un lado, refiere a la organización de las actividades en el aula, por otro, señala la organización física de la misma.

g) **Seguimiento y evaluación de los alumnos,** de los docentes y del propio centro educativo: refiere al monitoreo constante con fines formativos y correctivos.

h) **Desarrollo profesional de los docentes:** entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación, así como a su puesta en práctica, es decir, a la formación permanente recibida.

i) **Implicación de las familias:** refiere al compromiso de las familias con el centro, en favor de la atención al desempeño y bienestar de los alumnos, así como al

³ Para identificar el modo en el que estos elementos se relacionan con las corrientes expuestas antes consulte el ANEXO 1, inciso a. Cabe aclarar que esta tesis no ofrece una aclaración sobre la construcción del marco analítico (es decir, a que corriente pertenece cada elemento así como el motivo para valerse de él para estudiar las escuelas eficaces), pues esta falta de aclaración es consustancial al desarrollo de este campo de estudio, según se señala en el apartado de críticas que se presenta más adelante. Sin embargo, si el lector desea introducirse a ello (aún de manera superficial) puede revisar el anexo señalado.

involucramiento en las actividades que pueden ser organizadas. Se expresa básicamente en la participación de la comunidad de padres al interior de la escuela

j) **Recursos**: refiere a la existencia, calidad y adecuación de instalaciones y recursos didácticos en pos de mejorar la experiencia escolar de los alumnos, así como de habilitar el espacio para realizar las actividades deseadas. (Murillo, 2008: 16)

Cabe señalar que la selección de estos factores es resultado, en primer lugar, de un trabajo estadístico y de síntesis a través del cual el propio Murillo pone a prueba los factores que identifica en los trabajos de Reynolds y Muijs (2002), Johnston, Halocha y Chater (2007), Kyriacou (2009) y Muijs y Reynolds (2011); por otro lado, parece haber consenso sobre la validez y el uso de dichos factores en la literatura iberoamericana, tal y como muestran los trabajos de Teddlie y Reynolds (2000, citado en De Fraine et al., 2011); Tejedor (2018), y Bustos (2014), entre otros, en los cuales los factores que señala Murillo se hayan presentes o bien de maneja idéntica (como es el caso de Bustos) o con muy pequeñas variaciones en la operacionalización (como es el caso de Tejedor y Teddlie y Reynolds)⁴.

Para el caso mexicano, la revisión de Blanco (2013) sobre los trabajos realizados entre 2000 y 2010 señalan que, además de lo anterior (y manteniendo la precaución de no generalizar los hallazgos), para lograr la eficacia escolar influyen 1) la jornada de trabajo del director (si trabaja uno o dos turnos), la formación del docente (normal superior con licenciatura o sin ella), el funcionamiento de los consejos técnicos escolares, la participación de los padres de familia, la permanencia de los docentes en la escuela, y a los que habría que sumar el efecto intrínseco de la modalidad educativa (Ibíd.; Tapia y Valenti, 2016). También, el mismo Muñoz invita a explorar en torno a los factores contextuales (del entorno) que, potencialmente, podrían explicar la varianza escolar en los centros eficaces; específicamente sugiere centrarse en aquellos capaces de ser modificados por los actores involucrados: “porcentaje de alumnos que trabajan, porcentaje de hogares completos (madre y padre biológicos), porcentaje de alumnos que asistió a preescolar, porcentaje de alumnos que aspira a llegar a la universidad, promedio de las escalas de ‘apoyo educativo’ y de ‘control educativo’” (Ibíd.: 8)

⁴ Se muestran las coincidencias y varianzas entre los factores en los trabajos de los autores señalados en el apartado de operacionalización.

Pese a que este trabajo se encuentra referido a las escuelas mexicanas, en este trabajo de tesis se realizara un análisis con base en los factores señalados antes por Murillo (2008); esto por varias razones: en primer lugar son los factores que se encuentran mejor operacionalizados (en el sentido de que los observables que señala cada dimensión son relativamente claros ya que han sido pulidos a lo largo de diversos trabajos, pues -como se señaló antes y tal y como se expone en el Anexo 2 al que se hace referencia en el capítulo metodológico- su uso se ha mantenido constante hasta 2019 incluso en investigaciones aplicadas al contexto mexicano); en segundo lugar porque la investigación de la que se toman los datos profundiza en estas dimensiones; y en último porque para obtener datos sobre las variables del entorno se requiere de sistemas de evaluación que nuestro país no tiene actualmente, sin éstos sistemas resulta casi imposible construir datos desagregados en este nivel en el marco de una investigación académica.

1.1.4. Intentando explicar la interacción de factores relacionados con la emergencia de escuelas eficaces: el recurso a los modelos

Como se señaló antes, no hay una teoría específica sobre cómo se relacionan de manera compleja los elementos que se identifican con la emergencia de la EE; no obstante, existen diversos modelos que han intentado avanzar hacia la comprensión de las relaciones entre estos elementos, en este apartado se recupera el modelo que Murillo (2008) presenta para Iberoamérica **-y que remite específicamente a la interacción de las llamadas “variables de proceso” (mismas que se definen poco más adelante) dada la falta de datos comparables para otras dimensiones-**. Para esta exposición primero se resume el modo en el que el autor construye el modelo y, en lo posterior, se especifica el modelo en sí. Por otro lado, **la justificación de que sea este y no otro modelo el que aparece en este trabajo radica en que, como se señala en breve, es un modelo que sintetiza las propuestas de otras investigaciones y que en capítulos posteriores de este trabajo servirá para discutir resultados.**

Dicho lo anterior, en primer lugar, es necesario definir que se entiende por modelo; para él los modelos son abstracciones de la realidad que describen:

“una imagen simplificada y gráfica de un conjunto de unidades (hechos, conceptos y variables), un sistema de relaciones entre las mismas y unas interpretaciones globales y predictivas de sucesos empíricos, con el objetivo de explicar relaciones entre fenómenos”. (Murillo, 2008: 4)

Así, respecto a la construcción del modelo, Murillo (2008) comienza por señalar que, en la literatura sobre EE, las propuestas de modelos han evolucionado desde que en 1979 Edmons presentó su modelo de 5 factores, y han seguido un desarrollo casi evolutivo hasta el modelo de Sammons, Thomas y Mortimore en 1997, y pasando por el modelo de Scheerens y Creemers en 1989, a partir del cual se desarrollarían todos los modelos de esa década. A manera de resumen Murillo señala que estos modelos coinciden en que 1) conciben al centro escolar como un sistema, lo que resalta la existencia de un proceso en el que existe interacción entre los elementos que lo constituyen y una configuración recíproca de las relaciones que surgen entre ellos, y a partir del cual se incide en el logro de los estudiantes; 2) que este proceso involucra 4 niveles de análisis que suponen relaciones jerárquicas (contexto-escuela-aula-alumno); 3) este último supuesto es el que fundamenta la estructura de dichos modelos.

A partir de los desarrollos de esa época Murillo (Ibíd.) elabora un su propio modelo teórico aplicado para los centros docentes españoles, construido a partir de los modelos señalados antes, los hallazgos de la investigación internacional y los trabajos desarrollados en España sobre EE, los cuales estructura en cuatro niveles: Entrada, proceso, producto y contexto. A continuación, se mencionan estos niveles y se exponen las variables correspondientes, aunque resaltamos que las relaciones analíticas que Murillo deduce a partir del modelo corresponden fundamentalmente a las variables de proceso; esto obedece a dos cuestiones: 1) la aceptación del supuesto de que el contexto tiene poco o nulo efecto sobre la escuela (supuesto criticado más adelante) y 2) a que las investigaciones sobre EE -por diversas limitaciones externas- se ven imposibilitadas de construir datos comparables en los otros niveles. También, es necesario aclarar que, justo por lo anterior, las variables de

estos niveles no habían sido enunciadas antes y sólo es pertinente mencionarlas en términos de su especificación en el modelo.

Dicho lo anterior, los factores de entrada refieren a aquellos que existen fuera del proceso escolar y aportan insumos a éste. Dichos factores son susceptibles de ser o no procesados por el centro: Estos son

- a) Las características de los alumnos (fundamentalmente la situación socio-cultural de las familias, su género y su rendimiento previo)
- b) Las características de los docentes (edad y experiencia docente)
- c) Las características del aula (Número de alumnos y estado del mobiliario)

A estos se suman, en el nivel de lo contextual, las características del sistema educativo y del entorno.

En el nivel de proceso se encuentran las variables sobre las que más abunda la literatura sobre EE. Como se verá más adelante, la definición conceptual no distingue entre proceso a nivel de aula y a nivel de escuela; sin embargo, estos factores quedan definidos en subniveles en el modelo que Murillo propone. Los factores de proceso son:

- a) sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula;*
- d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza;*
- f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional; i) Compromiso e implicación de la comunidad educativa;*
- j) Recursos educativos de calidad;*

Finalmente, en el nivel de producto o resultado estarían los cambios en el rendimiento cognitivo y no cognitivo de los estudiantes en función de los factores de entrada (a saber, la situación socioeconómica y el rendimiento previo).

A partir de estas conceptualizaciones, y siguiendo estrategia de los modelos que le sirven de inspiración (uso de algún modelo matemático para analizar correlaciones entre los factores, en este caso realiza una regresión lineal múltiple para cada uno de los factores señalados antes y tomando como variables de control a los otros factores, tal y como se muestra la Tabla 1), Murillo elabora así su propio modelo analítico, en el que, centrándose en los factores de proceso (dada la falta de

información comparable en el nivel de contexto y de entrada) establece la dirección de la relación que los factores comparten entre sí (ver figura 1), destacándose el modo en el que algunos de ellos se operan tanto en el nivel de aula como en el nivel de centro escolar.

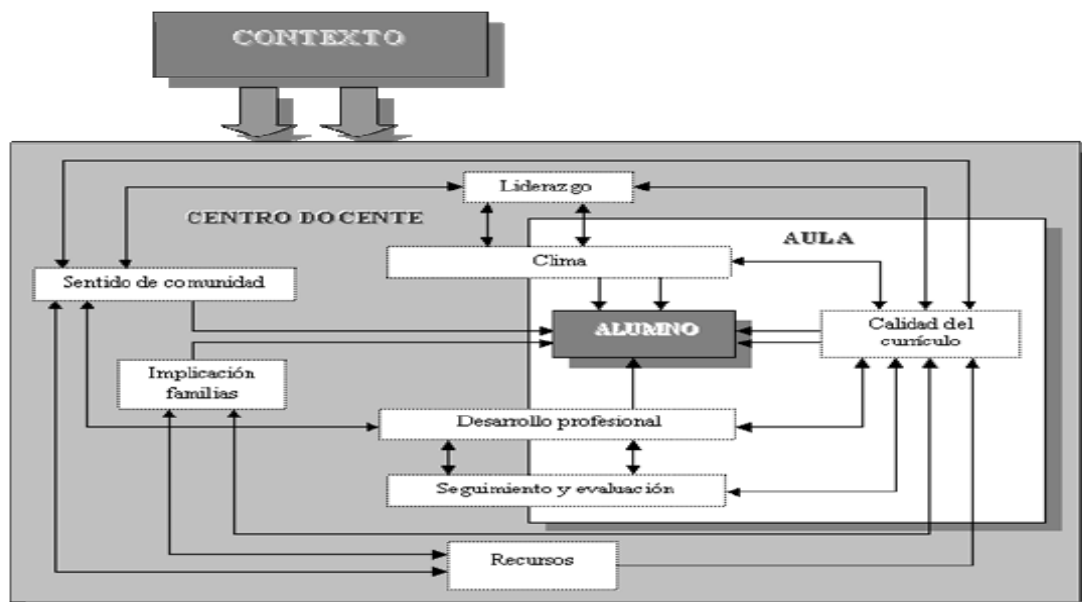
Tabla 1: Regresión múltiple para cada uno de los factores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sentido de comunidad	-									
2. Liderazgo educativo	◆	-								
3. Desarrollo profesional	◆		-							
4. Calidad del currículo	◆	◆		-						
5. Clima		◆		◆	-					
6. Seguimiento y evaluación			◆	◆		-				
7. Implicación de las familias				◆			-			
8. Recursos	◆			◆			◆	-		
9. Características del docente		◆	◆	◆					-	
10. Características del aula	◆	◆	◆	◆	◆					-
11. Características del centro	◆	◆	◆				◆	◆	◆	◆

Nota: Significativos a un $\alpha=0,05$.

Fuente: Murillo, 2008

Figura 1. Modelo analítico de eficacia en centros escolares de primaria en España



Fuente: Murillo, 2008

A partir del modelo analítico que parte de las regresiones por factor destacamos las siguientes relaciones que se presentan en EE.

Respecto a los factores que operan en ambos niveles:

1. La calidad del currículo juega un papel central en el modelo en tanto es el factor en el que convergen todas las otras variables. En estos términos, se destaca que las otras variables representan mecanismos, dinámicas, herramientas y/o prácticas que dan soporte al núcleo pedagógico “es decir, a la interacción que ocurre al interior del aula para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).
2. El clima escolar aparece como una variable relativamente independiente del resto y parece ser afectada únicamente por el Liderazgo, sirviendo de puente para incidir sobre la calidad del currículo y el rendimiento del alumno.
3. El factor Seguimiento y evaluación muestra efectos indirectos sobre el rendimiento del alumno, específicamente a través de impactar en el desarrollo profesional y en la calidad del currículo.
4. El desarrollo profesional influye de manera directa en el rendimiento y es influido (también de manera directa) por la calidad del currículo, el seguimiento y la evaluación, y el sentido de comunidad.

Respecto a los factores que operan en el nivel de centro escolar:

5. El liderazgo tiene una relación directa con la calidad del currículo y con el Clima e, igual que el factor seguimiento, se impacta sobre el rendimiento del alumno de manera indirecta. Al mismo tiempo, se ve influido de manera recíproca por el sentido de comunidad y el clima escolar y la calidad del currículo.
6. Por su parte, el factor Recursos sólo influye en el rendimiento a través de impactar sobre la calidad del currículo, a tiempo que sólo se ve influida de manera directa por la implicación de las familias y el sentido de comunidad del centro escolar.
7. Por su parte el sentido de comunidad influye sobre el rendimiento tanto de manera directa como indirecta, teniendo como mediaciones al desarrollo profesional, los recursos, el liderazgo y la calidad del currículo.
8. La implicación de las familias, por otro lado, influyen en el rendimiento de manera directa y también a través de impactar sobre la calidad del currículo y los recursos.

En las conclusiones de su trabajo, Murillo señala que su contribución se queda en el nivel de establecer las relaciones que se relatan arriba, avanzando con ello más allá de una lista de factores; sin embargo, reconoce que las aportaciones del modelo “son más bien discretas. El gran pecado de todos los modelos hasta ahora propuestos, este incluido, es que no llegan a abrir la caja

negra del centro. Según los mismos, sabemos qué importa en la escuela, pero no cómo actúan esos factores.” (Murillo, 2008: 28)

1.1.5. Críticas a los estudios sobre escuelas eficaces

Más allá de estos consensos en torno a los factores que contribuyen a la eficacia escolar y las definiciones sustantivas que definen ésta, la elaboración de una teoría explicativa que exponga el proceso por el que dichos factores operan en cada caso ha sido dejada de lado (Murillo, 2004). Al respecto Blanco (2008) señala lo siguiente “no existen aún teorías sobre la eficacia escolar, sino modelos más o menos complejos basados fundamentalmente en generalizaciones empíricas” (Citado por Murillo 2005: 267)⁵; que si bien por un lado han ayudado a consolidar los consensos en torno a los factores que contribuyen al logro escolar alcanzado en estas escuelas -trabajos como los de Treviño y Treviño (2004), Rivkin, Hanushek y Kain (2005), Brunner y Elacqua (2003), y Townsend (2007)⁶-, han llevado a que las investigaciones en este campo, así como sus aplicaciones en política educativa, caigan en el reduccionismo de tratar de operar la eficacia escolar sólo a partir de sus dimensiones institucionales y organizacionales, sobreestimando en gran parte de los trabajos realizados el valor que el liderazgo directivo tiene sobre el logro educativo y conceptualizándolo casi como una categoría reificada (es decir, una categoría analítica que, más que señalar una abstracción dada a partir de hechos, tiende a imponer su lógica a la realidad), existente con independencia de su contexto, y capaz de determinar por sí misma el funcionamiento escolar necesario para maximizar el logro educativo (Fernandez, 2004)⁷.

⁵ Un ejemplo de la aplicación de estos “modelos más o menos complejos” puede apreciarse en la tesis de doctorado de Horn (2013).

⁶ En la sección 2 de este *Handbook* (capítulos 8 al 21) titulada: “A World Showcase: School Effectiveness and Improvement from all Corners” se recogen diversas experiencias internacionales en materia de investigación sobre eficacia escolar que siguen la tendencia descrita; del mismo modo, hasta 2007, y según lo que expone Murillo en el capítulo 5, las investigaciones relevantes que se enfocan en América Latina siguen este patrón, valiéndose para lograr sus hallazgos de datos construidos a partir de evaluaciones nacionales de logro educativo.

⁷ En este sentido, las agenda de investigación en materia de EE deberán enfrentarse al reto de conciliar los elementos de eficacia (Ver apartado “Consenso relativos”) por separado con el liderazgo escolar; para lo cual se requiere concebir éste no como una variable como cualquier otra, sino como un elemento que incide en razón de su naturaleza reguladora y regulada (se volverá sobre esto más adelante); es decir, como un elemento que si bien se encarga de “orquestrar” a los factores individuales se encuentra él mismo modificado de manera permanente en razón de la heterogeneidad de condiciones en las que desempeña su función (Horn, 2013). Parece que en este rubro ha habido avances significativos en cuanto a

Cabe señalar que, con el tiempo surgieron posturas respecto al liderazgo que permiten pensarlo en términos de una relación compleja al interior de las escuelas (este avance en cuanto a la problematización del liderazgo se expone en el apartado “Avances en los estudios”).

Además de lo mencionado antes, en este punto consideramos importante resaltar algunos comentarios que surgen desde cierta literatura inglesa que es especialmente crítica con el movimiento de EE y que señala, en extenso, cuestionamientos que -creemos- se hayan poco presentes en la literatura norteamericana e hispanoamericana. Está literatura es representada por autores como Thrupp y Lupton (2011); Gewirtz (1998); Goldstein y Woodhouse (2000); Angus (1993); Thrupp, Lauder & Robinson (2002); Lupton (2005); Thrupp (1998); Luyten, Visscher & Witziers (2005); y Coe & Fitz-Gibbon (1998). Estos autores critican la literatura especializada en 2 dimensiones: 1) a nivel metodológico y 2) a nivel conceptual-teórico.

En el nivel metodológico la crítica que los autores sostienen se enfoca fundamentalmente en que la mayoría de los estudios sobre eficacia escolar da por sentado que el efecto del contexto sobre las dinámicas asociadas con la eficacia es nulo; si bien esta crítica aparece de vez en cuando en la literatura iberoamericana y latinoamericana, la literatura inglesa explora con profundidad este significado. ⁸

investigaciones cuantitativas se refiere (gracias al uso de modelos multinivel). Sin embargo, las investigaciones de corte cualitativo todavía deben realizar esfuerzos para enfrentar el problema de complejizar el papel del liderazgo; parte de la solución, probablemente, se obtenga aplicando al estudio de EE los aportes de las corrientes teóricas de la complejidad u otras cuyo núcleo epistémico apunte a la vinculación entre agencia, estructura y cambio (tanto para la construcción como para la interpretación de datos), por ejemplo la sociología procesual (Abbott, 2016), la sociología del performance (Alexander, 2017;), la sociología relacional (Emirbayer, 1997; Crossley, 2011; Donati, 2013;), la sociología conectiva (Bhambra, 2014). Esto se justificaría porque, en general, estas corrientes teóricas aportan propuestas para pensar no sólo en términos de una realidad compleja, sino también en términos de una realidad dinámica que se condiciona a sí misma en el devenir de su propio acontecer. Esto quiere decir, abondar esfuerzos por comprender este (y otros fenómenos sociales) en su interacción concreta.

⁸ La tesis fundamental que se explora en los trabajos señalados, y especialmente en los de Thrupp, Lupton y Luyten et al., es que los elementos que comúnmente se asocian con la eficacia escolar deben ser analizados en relación a la combinación específica de alumnos que ingresan a las escuelas (llamada por la literatura “ingesta” o “composición” escolar); además de que a esta precaución habría que sumar la falta de un proceso estandarizado para operacionalizar dichas variables en gran parte de los estudios (Thrupp y Lupton, 2011; Luyten et al., 2005)

Esta literatura también critica el uso de indicadores como el estatus socioeconómico para definir clusters comparables de escuelas eficaces, ya que esta medida -por lo general y debido a la disponibilidad de datos- refleja un promedio a nivel escuela (Luyten et al., 2005).

Sin embargo, -y como una apología a los datos que utilizamos en este trabajo de tesis, sobre la cual

Por otro lado, en esta literatura se encuentra una crítica que resulta fundamental para justificar la propuesta central de este trabajo de tesis. Luyten et al. (2005) señala que no sólo es necesario salir de la lógica de investigación que presenta las variables asociadas con la eficacia con independencia del contexto, también resulta necesario escapar de la lógica que las presenta como aisladas entre sí, pues este modo de proceder no hace justicia a la complejidad de la realidad a la que se enfrentan estas escuelas. Para ello sería necesario realizar investigaciones orientadas a aportar hallazgos “configuracionales”; al respecto Luyten (Ibíd.: 264) señala lo siguiente:

“Más investigación de tipo configuracional también podría apoyar el desarrollo de teorías de la eficacia escolar. **Nuestro alegato a favor de la investigación sobre configuraciones de variables proviene de nuestra opinión de que el carácter de las escuelas y las aulas probablemente se abordaría mejor estudiando combinaciones significativas que estudiando las relaciones entre variables aisladas. Distinguir entre tipologías de aulas y escuelas puede ser, por lo tanto, fructífero.**” (negritas nuestras).

Por su parte, en la dimensión teórica-conceptual (tal y como se señala a profundidad y con un ejemplo en el apartado siguiente), Thrupp (2001) señala que la literatura especializada adolece de subteorización, esto como resultado del marco analítico comúnmente aceptado y utilizado para el estudio de EE que reduce *per se* las posibilidades de utilizar los datos que estas investigaciones construyen para elaborar o utilizar una teoría distinta, dada la imbricación permanente que existe entre la realidad,

adelantamos algo al principio de este capítulo- aún cuando consideramos relevantes estos cuestionamientos también es cierto que esta crítica pasa por alto las limitaciones que la realidad impone a la investigación, ya no se toma en cuenta que construir datos desagregados a nivel de alumnos no es algo sencillo que dependa del investigador (en realidad depende de decisiones políticas en materia educativa), o que la existencia de situaciones que se presten a “experimentos naturales” son difíciles de hallar, ya que tendría que coincidir que las escuelas de análisis pertenezcan a una misma localidad, respondan a las mismas autoridades, y tengan relaciones de poder con los mismos grupos de interés -por ejemplo, los mismos sindicatos-, entre otras cosas. **Del mismo modo, la evidencia empírica que sostiene estas críticas es también evidencia obtenida en el contexto particular inglés; por lo cual, y en el mismo sentido que esta literatura invita a reflexionar, habría que tener precaución con la generalización de sus hallazgos.**

la teoría y los instrumentos de recolección y análisis. Sin embargo, también en este caso, esta crítica pasa por alto que, para poder trabajar con un número elevado de casos en profundidad (dada la cantidad de recursos que ello supone), las investigaciones sobre EE a menudo deben recurrir a información construida por terceros, máxime cuando estas investigaciones son de interés académico y no gubernamental, como suele ocurrir. ⁹

1.1.6. Lo marginado

Finalmente, sumando a las discusiones presentadas antes, creemos de singular necesidad resaltar **la importancia de prestar atención al papel que juegan la integración de docentes y directivos a la plantilla escolar (o sea, los procesos que definen el ingreso, la permanencia y la rotación de estos agentes) en las escuelas, en tanto mecanismo que podría influir en la emergencia y latencia de las escuelas eficaces; resaltamos esto debido a que dicho aspecto es tratado por la literatura de manera muy marginal.** ¹⁰ Creemos esto último debido a que, en la revisión que realizamos para este trabajo de investigación, no logramos encontrar literatura que, en el marco específico de la corriente de estudios sobre EE, se esfuerce por cuantificar el efecto de la rotación docente y directiva sobre el logro educativo (parte de este problema tiene que ver con que dicha cuantificación no puede llevarse a cabo en tanto no se utilicen medidas de valor agregado; de allí que la literatura no pueda considerar la importancia de este factor).

Para justificar lo anterior, se expone de manera breve un trabajo prototípico. El trabajo de Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin (2013) realiza un aporte importante para entender **el peso de este proceso sobre el logro educativo, contextualizado en un**

⁹ Sumado a lo anterior, Thrupp (2001) considera que es necesario hacer un llamado a las autoridades educativas de cada país para que, en el futuro, las medidas de rendimiento sean pensadas como medidas ajustadas por variables capaces de dar cuenta del nivel de entrada de los alumnos y del impulso que diversas condiciones familiares y sociales otorgan al proceso educativo; estas serían, idealmente, las así llamadas en diversos estudios “medidas de valor agregado”, medidas capaces de representar el valor relativo que, en cada caso, la escuela aportó al estudiante en términos de la contribución al desarrollo de sus capacidades. Sin duda esto abriría nuevas rutas para la investigación educativa.

¹⁰ Cabe señalar que, igual que ocurre con otras dimensiones, dichos procesos se configuran de manera muy heterogénea en cada caso y contexto (nacional e internacional), **por lo que la elección de una teoría adecuada para explicarlos queda abierta a discusión.**

sistema que opera bajo lógicas de mercado en cuanto a la movilidad de docentes y directivos. En este caso, los autores exponen evidencias en torno a la contribución que aporta el liderazgo directivo en el manejo de la rotación docente y muestran cómo ésta afecta el rendimiento de alumnos en el estado de Texas. Controlando por las características de los alumnos, los autores elaboran tres muestras con los datos contruidos como parte del Proyecto de Escuelas de Texas de la Universidad de Texas, que dan cuenta de medidas de rendimiento de directivos de primarias y secundarias en función de los resultados obtenidos por sus alumnos en pruebas estandarizadas durante el periodo de 1995 y 2001. Dichas muestras comparan 1) los logros obtenidos en las escuelas con la plantilla académica “montada” durante el tiempo del periodo directivo los primeros 3 años, 2) los logros promedio de los estudiantes en la misma escuela bajo diferentes directores y 3) los logros al año siguiente de un cambio directivo.

Las conclusiones de este trabajo (específicamente en torno a nuestro interés en resaltar la importancia de los efectos de la rotación) señalan que 1) existe una alta probabilidad de que los docentes que abandonan escuelas de éxito sean los menos efectivos y una baja probabilidad de que esto sea así en las escuelas de poco éxito; 2) pese a su naturaleza, las dinámicas de mercado no permiten eliminar a los directivos que aportan menos valor agregado, especialmente en el caso de las escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas; 3) La rotación está marcada por los docentes no por los directivos; 4) en la medida en que hay mayor rotación de docentes con bajo valor agregado el valor agregado del directivo es alto; 5) las escuelas con poblaciones desfavorecidas tienen altas probabilidades de tener directores de primer año (nuevos en el puesto) y/o que duren menos de seis años en la dirección; 6) en escuelas con mayor rendimiento la cantidad de directivos que llevan más de seis años en el puesto es del 60%; 7) los directores que aportan menos valor agregado a la formación de alumnos son los menos propensos a dejar las escuelas públicas por completo. (Ibíd., 66-68)

Si, como señala la literatura, los docentes y todo aquello que confluye en ellos (apoyos directivos, gubernamentales, programas focalizados, interacciones con agente extra escolares, etc.) son centrales para explicar los buenos logros educativos, el proceso que los instituye en el funcionamiento de las escuelas eficaces debería ser visto como un elemento crítico en esta maquinaria; sin embargo, la literatura especializada

no presta atención a esta dimensión como una variable explicativa.

Dado lo anterior, es clara la necesidad de integrar a los estudios de EE un análisis sistemático de las implicaciones de la rotación (como se señaló antes, con miras a “la agenda de la contextualización”), pues de existir relaciones importantes entre la gestión de ésta y la eficacia escolar se pondría de manifiesto la necesidad de que las escuelas contasen con mecanismos para hacer frente a este proceso; al tiempo que permitiría observar el efecto de la eficacia escolar sobre los propios docentes. Integrar esto al análisis es de suma importancia pues, como señalan Conde (2014) y Puga y Corvalán (2015), la literatura sobre EE presenta la hipótesis de que los mecanismos de reproducción de la desigualdad que impactan en el ámbito educativo producen no sólo la segregación de conocimientos por modalidades de estudio y localidades (tal como señalan Valenti y Tapa, 2016, para el caso mexicano), sino también la segregación de los docentes con base en su origen socioeconómico; de tal suerte que los docentes que vienen de hogares desfavorecidos, que obtienen sistemáticamente bajos resultados durante su formación y que tiene ingresos menores a sus pares desarrollan su actividad profesional en escuelas y con alumnos que comparten estas mismas características, en un proceso endogámico de reproducción de la desigualdad y construido socialmente.

1.1.7. Avances en los estudios

A manera de recuento, en esta sección se presentan dos avances en los estudios sobre eficacia escolar que nos resultan relevantes. Primero se presenta la problematización del liderazgo y luego se expone un trabajo que ejemplifica la aplicación de teoría para explicar la eficacia escolar.

Sobre lo primero, en lo que se ha discutido antes sólo se mencionó una crítica a la sobreestimación del efecto del liderazgo; en lo que viene se presenta la problematización de este efecto bajo la previsión de que ésta pueda servir para el análisis final de este trabajo, debido a que a través de dicha problematización se exponen modelos en los cuales se vinculan los factores asociados con la eficacia.

Por otro lado, respecto a lo segundo, resulta relevante presentar un resumen relativamente extenso aquí dado que es la única investigación que encontramos en español en la que apreciamos la aplicación de una teoría, pese a ello realizamos aquí lo

que consideramos una crítica importante que podría servir para añadir rutas a la agenda de investigación. Del mismo modo, este trabajo se recupera en el capítulo metodológico para confirmar el modo en el que los factores de proceso señalados antes siguen orientando la investigación en la corriente de estudios sobre EE.

1.1.7.1 En torno a la conceptualización del liderazgo

Dada la centralidad que el liderazgo tiene en los estudios sobre educación en general, y sobre eficacia escolar en particular, se señala la problematización que esta variable tiene actualmente, y que ha servido para no sobrevalorar su efecto sobre el rendimiento de los alumnos. Del mismo modo, estos planteamientos pueden ser importantes en el desarrollo de la investigación, en función del modo en el que el liderazgo se manifieste en los casos empíricos.

En cuanto a liderazgo, en la corriente de estudios de EE, han surgido conceptualizaciones que comprenden el liderazgo como un fenómeno complejo y relacional que se encuentra siempre en interacción con dinámicas y condiciones específicas al interior y al exterior de las escuelas; logrando con ello quitarlo del centro del proceso sin subestimar su importancia. Así, en este sentido, la propuesta de Hallinger y Heck (1996, citados por Horn, 2013; 82-85) expone cinco modalidades distintas a través de las cuales el liderazgo puede interactuar al interior de las escuelas:

- I. **Modelo de efectos directos (MED):** parte del supuesto de que los efectos del liderazgo no se encuentran mediados por otros factores; es el modelo que ha sido criticado por la literatura en razón de que no explica la manera a través de la cual el liderazgo genera efectos sobre el logro educativo.
- II. **Modelo de efectos moderadores (MEMO):** plantea la existencia de condiciones intra y extra escolares que atenúan o fortalecen la relación entre liderazgo y los aprendizajes; en otras palabras, plantea que, debido a la interacción con el contexto interno y externo de la escuela, los efectos del liderazgo pueden presentarse en ciertas condiciones y no en otras.
- III. **Modelo de efectos de antecedentes (MEA):** parte del supuesto de que existen variables que afectan el desempeño directivo (variables antecedentes) y que convierten al liderazgo en una variable dependiente que, a su vez, actúa como una variable independiente sobre los aprendizajes.
- IV. **Modelo de Efectos mediadores (MEM):** propone que el liderazgo afecta los resultados de manera indirecta, estimulando los aprendizajes a través de otros agentes que no son el director.

V. Modelo de efectos recíprocos (MER): considera al liderazgo como un factor complejo que afecta y es afectado por otros factores y se adapta y reconfigura constantemente, por lo que debe ser estudiado de manera longitudinal.¹¹

En esta tesitura, y aterrizando la discusión al caso mexicano, llama la atención el artículo de Acevedo, Aguiñaga y Valenti (2017) que explora los factores asociados con el logro educativo en primarias públicas a través de un modelo de ecuaciones estructurales. Los autores concluyen que únicamente resultan significativos aquellos factores de liderazgo que impactan sobre la organización del trabajo en el aula y el involucramiento del docente a nivel individual (o sea, aquellas prácticas de liderazgo que afectan el logro educativo mediando a través del docente). En un primer momento, pareciera que este resultado cuestiona los hallazgos que se presentan en la literatura internacional, en la que el fomento al trabajo colaborativo y los incentivos a la participación de los docentes en el mejoramiento escolar juegan un papel imponente (Horn, 2013)¹². Sin embargo, en este caso, los autores señalan que esta aparente contradicción con lo señalado por la literatura ocurre, probablemente, debido a que el sistema educativo mexicano se encuentra permeado por una cultura de trabajo individualista (Ibíd.) que podría ser resultado de la cultura que prevalece en niveles superiores de dicho sistema, mismo que -a su vez- reflejaría las tendencias del sistema político en el que éste se encuentra anidado; a ello se habría que añadir que el efecto de la gestión es difícil de apreciar si sus efectos no son pensados como algo que impacta de manera indirecta:

¹¹ Consideramos que, en conjunto, estos modelos pueden aportar directrices valiosas a la investigación sobre EE debido a la correspondencia que es posible establecer con enfoques teóricos como los señalados líneas arriba; específicamente a partir de la fusión entre ellos que resulte pertinente en función de objetivos de investigación concretos. En su trabajo, Horn (2013) integra el MEMO, el MEA, el MEM y el MER para realizar una interpretación dinámica del fenómeno de estudio. Nosotros creemos que es posible realizar una integración semejante y establecer un puente entre la teoría, la operacionalización que proponen los modelos, y la empiria; encauzando el diseño de investigación en términos de lo que Reed (2011: citado por Arteaga, 2013) llama el “modo epistémico-interpretativo”. Este enfoque pretende comprender una realidad compleja sobre la base del sentido de la acción, y en tanto integrada por la representación del sentido social y de la experiencia humana; de modo que busca formas de leer o interpretar los hechos, promoviendo con ello la construcción de marcos analíticos amplios a partir de diversas corrientes teóricas (Ibíd.)

¹² Esta afirmación coincide con el trabajo de Fernandez (2003b; citado por Murillo, 2004: 6) quien, en 2002 y tras realizar el primer estudio multinivel en México con una muestra aplicada a escuelas primarias, encuentra que el clima organizacional (entre maestros y de ellos con el director) no presenta influencias importantes en los resultados de aprendizaje.

“Sobre esta base y sumado a los datos de la investigación presentados en este estudio, adquiere sentido la hipótesis de que el impacto no significativo de las variables de gestión institucional que remiten a una acción colaborativa, estaría dando cuenta de la carencia de una gestión institucional efectiva que logre una coherencia entre objetivos y valores básicos en la comunidad de profesores. Esto, en un ambiente escolar que se caracteriza por un desequilibrio que inclina la balanza al reconocimiento y recompensa del trabajo individualista en contraposición con el trabajo colaborativo” (Acevedo y Valenti, 2015: 86).

Esta situación expone la necesidad de hallar modos de añadir el análisis de las condicionantes contextuales a la literatura sobre escuelas eficaces.

1.1.7.2. En torno a la investigación con vinculaciones teóricas

Como se señaló antes, pocas son las investigaciones que proponen explicaciones teóricas (no únicamente basadas en modelos generados a través de técnica estadísticas) para dar cuenta del modo en el que los factores asociados con la eficacia interactúan en las escuelas; tal es así que hasta el momento únicamente hemos encontrado una investigación que atiende esta laguna¹³, por lo que consideramos pertinente comentarla en extenso aquí. Aunque consideramos que ésta brinda orientaciones valiosas para emprender proyectos semejantes, también creemos que expone con claridad un defecto grave (mismo que señalaremos más adelante) que las investigaciones futuras deberán sortear.

La tesis de maestría de Tejedor (2018) explora el funcionamiento de las escuelas eficaces de nivel primaria y secundaria en el País Vasco; señala que los centros de alto valor añadido pueden ser considerados como “organizaciones que aprenden” y se propone utilizar el paradigma de las “escuelas que aprenden” de Peter Senge¹⁴.

¹³ Es muy probable que esto se deba a que aún es necesario profundizar en el estado del arte. De manera que esta afirmación debe tomarse como provisoria.

¹⁴ Más allá de los detalles del andamiaje teórico cabe señalar que esta propuesta consiste en una interpretación particular dentro del desarrollo de las teorías de sistemas, primero llevadas al ámbito

Después de realizar una revisión de la literatura, el autor expone los resultados de la investigación que le sirve de insumo: datos secundarios contruídos por el gobierno del País Vasco, correspondientes a los hallazgos de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, en la que un grupo de investigadores se propuso caracterizar las buenas prácticas en escuelas eficaces del país a partir de entrevistas a docentes, directivos, autoridades y padres de familia; la estructura del instrumento de recolección de datos (observaciones, entrevistas y encuestas) fue diseñada buscando indagar en torno a los factores tradicionalmente asociados con la eficacia escolar.

Con base en esto, Tejedor procede a operacionalizar la propuesta teórica, asignando números al resultado de la operacionalización -a la manera de un mapa (ver figura 2)-; acto seguido presenta de nuevo los resultados de la caracterización de las escuelas y ubica en ellos los números que remiten a las dimensiones de la teoría que aplica: “se vuelven a indicar estas características antes reseñadas marcando en negrita y numerando los que pueden ser rasgos constitutivos de “organización que aprende”” (Tejedor, 2018: 46).

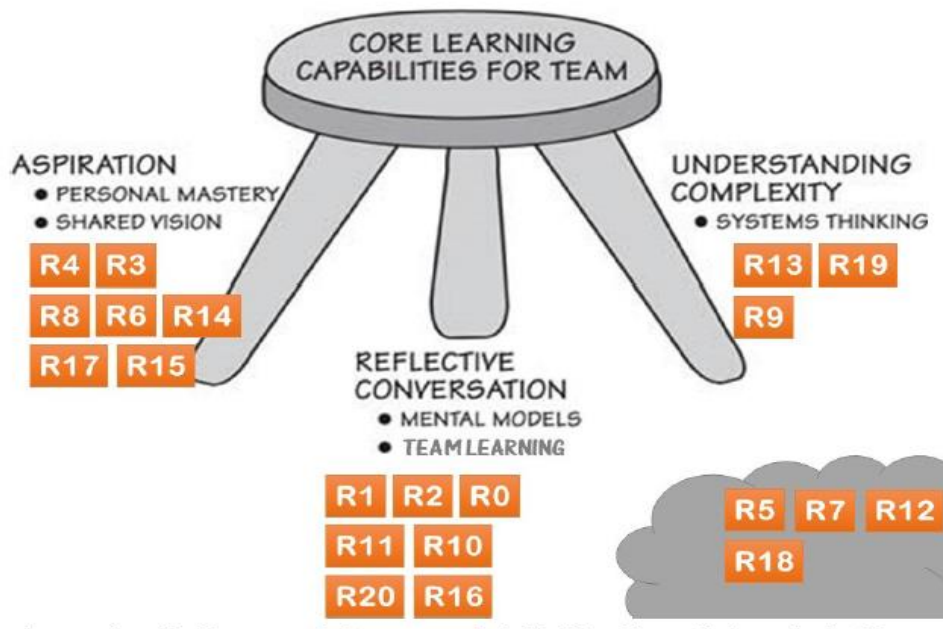
Es justo en este punto donde es posible identificar el mayor defecto de su investigación. Debido a que el autor trabaja con datos secundarios contruídos para obtener información sobre factores asociados con la eficacia escolar (que, como señalamos antes, son resultado de generalizaciones empíricas o técnicas estadísticas que fragmentan la realidad de la que parten sin indicar la ruta que las vincula entre sí) la aplicación de la teoría no ocurre sobre datos específicamente contruídos para probar su enfoque; por ello, aunque su trabajo tiene un componente teórico, este no es utilizado para explicar el proceso que instituye las relaciones sistémicas que dan forma a la eficacia escolar, en su lugar, se limita en hacer un uso descriptivo y no explicativo de la teoría.

Las limitaciones que resultan del uso de datos no contruídos específicamente

organizacional y después adaptadas con mayor especificidad al ámbito de las organizaciones escolares. En la propuesta sobrevive, por ejemplo, el planteamiento Luhmanniano de considerar a los sistemas (en este caso las escuelas) como unidades complejas que generan los elementos a partir de los cuales su propio funcionamiento es posible (la idea de autopoiesis). Así, quizás resulte de interés para el desarrollo de la literatura sobre organizaciones escolares realizar, en algún momento, una “extensión teórica” (Snow, 2003) de la teoría de sistemas de Luhmann, siguiendo las claves que Koch y Pigassi (2013) proponen.

para estudiar escuelas eficaces son una crítica recurrente en la literatura (Murillo, 2008), aunque se menciona sólo para el caso de investigaciones cuantitativas (que se valen de los resultados de pruebas estandarizadas, realizadas por gobiernos u otros organismos con fines instrumentales). En la investigación de Tejedor es posible notar cómo este problema se extiende a la investigación cualitativa debido al uso de datos contruídos a partir de categorías no relacionadas directamente con los enfoques teóricos que pretenden explicar las dinámicas eficaces (o sea, datos contruídos a través de instrumentos que no recaban información sobre los conceptos teóricos operacionalizados); así, parece que mientras la construcción de datos a partir del trabajo de campo se realice sin atender a una dimensión teórica explicativa las posibilidades de esta corriente de estudios serán bastante limitadas.

Figura 2. Mapa de la operalización realizada por Tejedor de las dimensiones contempladas en la Teoría de las escuelas que aprenden.



Fuente: Tejedor (2018: 53)

1.2. Lagunas encontradas

Dicho lo anterior, se releva que las investigaciones sobre escuelas eficaces en América Latina se han desarrollado de manera sostenida, tomando como directriz las investigaciones internacionales; y, en la actualidad, igual que en estas últimas, para establecer relaciones han recurrido a aproximaciones cuantitativas por medio de modelos jerárquicos lineales o multinivel (Murillo, 2007).

Sin embargo, estos estudios adolecen de varias falencias. Por un lado, **1) parte importante de estos “se detiene en los insumos más que en los procesos al interior de la escuela...”** (UNICEF-MINEDUC, 2004: 31), e incluso el análisis de estos insumos no se realiza de manera sistematizada ; **2) “se enfocan en analizar casos de éxito y no utilizan casos de control** que otorguen validez a sus hallazgos” (Acevedo, Valenti, Aguiñaga, 2017: 88, Blanco, 2009); **3) dejan de lado la relación con los contextos en los cuáles se realizan**, como resultado de la no-inclusión de estos en los modelos utilizados como guía (Creemers, 1998, citado por Muñoz *et al.* 2017: 43; Blanco, 2009) bajo el supuesto de que el efecto del contexto sobre la escuela es pequeño y ésta actúa con independencia de dicha determinación (en otras palabras, deja de lado la estructura “anidada” de los sistemas educativos) (Cervini, 2005: 70; Sandoval y Barrón, 2007: 2); **4) se ha relevado también la débil elaboración teórica de esta literatura** (específicamente se resalta la falta de elaboración de una teoría propia), hasta el punto en el que incluso se le ha atribuido un presunto carácter “empirista” e “ideologizado” (Fernández, 2004); **5) lo anterior se encuentra relacionado con el hecho de que estos estudios se encuentran limitados por el uso de datos generados con otros fines distintos al estudio de escuelas eficaces**, tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo; **6) prestan una atención muy marginal a las dinámicas de rotación directiva y docente**, especialmente relevantes en algunos contextos como el mexicano.

Debido a las falencias señaladas, se ha cuestionado la validez de las conclusiones de gran parte de estas investigaciones, pues la mayoría de los trabajos que han servido como modelos se han realizado principalmente en países anglosajones con tradiciones sociales, educativas, culturales y políticas distintas a las latinoamericanas; de este modo, la crítica lanzada cuestiona: ¿en qué medida estos

estudios corresponden con la realidad de nuestra región? (Ibíd.).¹⁵ Del mismo modo, se cuestiona en qué medida las metodologías y técnicas utilizadas para dar cuenta del objeto de estudio (fundamentalmente trabajo estadístico) reducen los hallazgos a listas de insumos (crítica No. 1, señalada arriba) ante la complejidad que implica sistematizar un abordaje cualitativo dado el alto número de variables involucradas¹⁶

En suma, sigue siendo necesario que **1)** la investigación sobre las escuelas eficaces dé cuenta del modo en el que el contexto nacional (entorno escolar, composición estudiantil, políticas y programas estatales y federales, etc.) se relaciona con la eficacia escolar; **2)** que se especifique una propuesta analítica y metodológica que permita sistematizar las relaciones entre el gran número de variables asociadas con el fenómeno, en aras de definir -en lo posterior- un abordaje teórico a partir de la definición de estas relaciones; para, finalmente, dar cuenta del modo en el que la eficacia emerge en escuelas y en contextos muy diversos; de aquello que los estudiantes deben lograr en ellas¹⁷; y **3)** superar la práctica en la cual los enfoques teóricos parecen ser utilizados

¹⁵ Por un lado, además de las diferencias en términos de desigualdad y pobreza, en varios de estos países, los sistemas educativos funcionan con base en la competencia de mercado, situación que, por ejemplo, configura distintos modos de acceso a la educación, al ejercicio docente, a los recursos, y distinto grado de cobertura, así como una oferta educativa altamente heterogénea entre centros; por otro lado, en términos políticos, se asume que el desarrollo de la democracia en estos países ha contribuido a configurar sistemas educativos descentralizados, participativos, con relaciones fundamentalmente horizontales y flexibles, y dotados de gran autonomía escolar (Muñoz et al. 2017; Murillo, 2003b; Murillo, 2007; Sandoval y Barrón: 2007).

Así, estos estudios han identificado distintas variables que se relacionan de manera positiva con el logro escolar; sin embargo, estas variables dan cuenta de sistemas educativos y políticos cualitativamente distintos al nuestro, en el que se ejercen prácticas de “trabajo parcializado (respecto de la mejora escolar), liderazgo personalista, opacidad o inexistencia de rendición de cuentas, escasa formación o interés para construir y procesar información, énfasis en intereses grupales y en procedimientos administrativos y no en lo pedagógico. [...] que da forma a un funcionamiento vertical y rígido del sistema educativo, en el que se registran fenómenos de centralismo, corrupción y nepotismo.” (Acevedo y Valenti, 2015: 11).

¹⁶ Sumado a lo anterior, algunos académicos han resaltado el hecho de que el logro escolar ha sido conceptualizado y operacionalizado de manera unidimensional; esto, en tanto las investigaciones, pese a reconocer el desarrollo integral como un elemento sustancial de la eficacia escolar, vinculan el logro únicamente con los resultados académicos medibles (Cornejo y Redondo 2007: 159); es probable que esto se relacione con la falta de datos generados específicamente para las investigaciones sobre eficacia escolar, crítica metodológica que señalan Sandoval y Barrón (2007). De este modo, se señala que también la noción de eficacia debería ser adaptada a la realidad en la que se estudia.

¹⁷ “Suponer que los hallazgos encontrados en países con un contexto social, económico, cultural y educativo diferente al iberoamericano pueden ser transplantados inmediatamente a nuestra realidad, más que una ilusión, es un engaño. Sin desdeñar la utilidad de los aprendizajes que se pueden obtener de trabajos realizados en otros contextos, es imprescindible verificar la capacidad de generabilidad de los mismos.” (Murillo, 2003: 2)

para realizar la interpretación de los resultados, más que para orientar la recolección de la información en las escuelas; creemos que la teoría parece estar jugando un papel secundario en la elaboración de la literatura en torno a las escuelas eficaces.

1.3. Delimitación, planteamiento del problema

1.3.1. Delimitación

El análisis se centrará en la educación primaria de modalidad “general” en México, debido a que en esta se concentra la mayor parte de la matrícula (93%) (OCDE, 2017). Dentro de estas se propone identificar escuelas que, pese a atender a alumnos desfavorecidos o en desventaja, han logrado que estos obtengan resultados sobre la media de los esperados y de manera sostenida en el tiempo; también se buscará identificar a su contraparte, escuelas que logran resultados por debajo de los pronosticados tomando en cuenta la población a la que atienden (Acevedo, Aguiñaga y Valenti, 2017: 88-90).¹⁸

1.3.2. Propuesta

Con base en los vacíos señalados, esta investigación propone contribuir al desarrollo de la literatura especializada a través de un estudio cualitativo que analice los hallazgos sobre escuelas eficaces en México (a partir de la investigación en curso de Valenti, 2019¹⁹) de modo sistematizado, tomando en cuenta la multidimensionalidad y complejidad del objeto de investigación.²⁰

¹⁸ Se utilizará la información recopilada por Valenti (2019), obtenida por medio de seleccionar escuelas de este tipo a partir de la información propuesta por ENLACE y PLANEA, desde 2012 a 2016.

¹⁹ Descontando el hecho de que se recurre a los datos de Valenti porque fueron construidos en el marco de una investigación sobre eficacia escolar, resaltamos cuatro motivos más que justifican su uso: 1) porque se tiene acceso a ellos, 2) por el alcance de la investigación (esta investigación aporta evidencia empírica para la totalidad de escuelas consideradas como eficaces), 3) por la profundidad de la investigación (la evidencia permite estudios en profundidad de todos los casos) y 4) porque atendiendo una de las críticas señaladas antes utiliza casos de control que permiten contrastar las observaciones. La descripción de los datos se encuentra en el capítulo 2

²⁰ Respecto a lo último, los señalamientos de Blanco (2007; citado por Muñoz, 2008: 6) concuerdan con algunos hallazgos de la investigación en curso de Valenti (2019) respecto a la condición de singularidad que define el funcionamiento de las escuelas eficaces; ambas investigaciones revelan que la emergencia

Así, la propuesta específica de esta investigación consiste en aplicar el método de Análisis Comparado Cualitativo (QCA, por sus siglas en inglés) al estudio de escuelas eficaces, con el fin de analizar el fenómeno de estudio a partir de un enfoque configuracional.

El método fue desarrollado por Charles Ragin en la década de los 80 para sistematizar el análisis de casos en profundidad cuando su número es relativamente elevado para este tipo de diseños. Su utilidad consiste en que permite comparar (de allí su nombre), valiéndose del álgebra Booleana (y a la construcción de tablas de verdad), la presencia o ausencia de ciertas “condiciones” (el equivalente a “variables” en estudios de tipo cuantitativo) en un número pequeño de casos de estudio; con el fin de definir configuraciones entre dichas condiciones, a partir de las cuales emerge o no una variable dependiente (en este caso la eficacia escolar); de allí que entonces las condiciones se piensen como “condiciones causales”.

A nivel de la configuración de condiciones causales este método permite identificar relaciones de “equifinalidad” (mismo resultado con diversas interacciones causales), causalidad coyuntural (resultado causal posible por la interacción específica de ciertas condiciones en contextos también específicos) y causalidad asimétrica (presencia del resultado de interés en ausencia de las condiciones que no deberían causarlo; o bien, ausencia del resultado de interés en presencia de las condiciones que deberían causarlo); mismas que permiten la construcción de “tipologías” (un panorama detallado de la interacción causal entre las condiciones) a través de las cuales se orienta la exploración de los motivos que hacen surgir una configuración determinada (para lo cual se precisa volver al estudio de los casos particulares, pero con la orientación dada por la tipología).

de la eficacia escolar no solo ocurre en contextos muy diversos, sino también que los factores que comúnmente se asocian con la eficacia escolar no interactúan siempre del mismo modo, ni en términos lineales, sino a través de sinergias específicas que involucran prácticas y actores diversos que varían de un caso a otro. Blanco (ibíd.) señala que: **a)** Los buenos resultados no dependen únicamente de prácticas escolares enfocadas al aprendizaje, sino de una sinergia entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones. **b)** Las estrategias para generar esta sinergia son distintas según las circunstancias particulares de cada escuela. **c)** Los procesos mencionados no pueden disociarse del modo en el que los participantes conciben las situaciones que los rodean. y **d)** Todo lo anterior precisa de un soporte organizacional adecuado a la dinámica y configuración específica de situaciones, valores, símbolos y relaciones al interior de la escuela

El uso de este método es una innovación en el estudio de EE, e incluso su uso todavía no se encuentra muy difundido. Lo último se debe, entre otras cosas, a las implicaciones epistemológicas en torno a la causalidad que el método señala (el problema del determinismo bajo la lógica configuracional). Sin embargo, poco a poco ha sido utilizado incluso por investigadores de renombre. Por ejemplo, Pérez-Liñán (2008) lo aplica en su investigación sobre la configuración de condiciones que causa una caída presidencial; en este caso también el autor reconoce la necesidad de buscar y utilizar métodos que permitan observar múltiples condiciones causales no como simples adiciones, sino como elementos que se hayan en interacciones complejas en los casos donde se presentan, y donde establecen distintas relaciones entre sí. Este es sólo un ejemplo a partir del cual nos interesa señalar la adopción del método en un área cercana a la de este trabajo (la ciencia política); sin embargo, el método ha sido utilizado de manera diversa en varios ámbitos, sobresalen algunos trabajos enfocados en trayectorias laborales (Rosati y Chazarreta, 2017), despoblación (Alamá, Budí, García y Roig, 2019) e innovación (González y Prado, 2019), entre otros; en ellos es consistente la tendencia a utilizar el método para realizar análisis basados en tipologías de interacciones causales.

1.3.3. Justificación

Además de la justificación ética detrás de los estudios de escuelas eficaces (la necesidad de combatir la reproducción de la desigualdad en el ámbito educativo y permitir que los niños y niñas no sean excluidos de los aprendizajes como resultado de sus condiciones de origen), el uso de un método como el QCA se justifica dada la complejidad expuesta a lo largo de este escrito, así como a la falta de un abordaje que permita la comparación sistematizada cuando se investiga de manera cualitativa un número de casos que resulta amplio si se realizan en ellos indagaciones a profundidad. Así, resulta por demás pertinente la búsqueda y aplicación de metodologías cualitativas sólidas que permitan sistematizar observaciones empíricas de múltiples variables en múltiples casos, con el fin de identificar las relaciones que definen los procesos que permiten la emergencia de un fenómeno complejo como la eficacia escolar. Del mismo modo, la aplicación de esta metodología a este fenómeno representa una innovación en esta corriente de estudios.

1.4. Diseño de investigación

1.4.1 Preguntas de investigación

General: ¿Existe un único camino hacia la eficacia o, por el contrario, la emergencia de escuelas eficaces supone interacciones causales complejas?

Específicas

- i. ¿Cómo interactúan las condiciones que se asocian con la eficacia escolar en los casos de éxito y de control observados?
- ii. ¿Hay condiciones que suponen causas suficientes o necesarias para la emergencia de la eficacia escolar en estas escuelas? ¿Cuáles son y cómo se relacionan entre sí?
- iii. ¿Pueden observarse algunas regularidades en torno a la interacción de dichas condiciones, bajo la forma de configuraciones que sistemáticamente se repiten en los casos observados?
- iv. ¿Qué explicaciones hipotéticas se pueden dar para estos resultados?

1.4.2. Hipótesis

Las escuelas eficaces son un fenómeno complejo cuya emergencia supone relaciones de equifinalidad en las condiciones causales asociadas con ella.

Así:

Hay configuraciones causales heterogeneas (variable independiente) que se asocian con la emergencia de escuelas eficaces, así como configuraciones igualmente heterogeneas que no la producen (variable dependiente).

Secundarias²¹

- Hay escuelas eficaces donde sólo algunos factores asociados con la eficacia se presentan.
- En las escuelas eficaces los factores asociados con la eficacia establecen relaciones

²¹ Las hipótesis secundarias aplican tanto para los casos donde la eficacia se presenta como para los casos de control. Como lo que interesa son las interacciones y configuraciones que logran la eficacia sólo se presentan las hipótesis que conciernen a este último caso.

causales coyunturales que varían de caso en caso

- En las escuelas eficaces no todos los factores asociados con su emergencia son necesarios (en términos de la noción de “Necesidad” para el QCA)

1.4.3. Objetivos

General:

El objetivo general consiste en sistematizar los hallazgos empíricos de Valenti (2019) para el caso mexicano, aplicando el método QCA, con el fin de dar cuenta del modo en el que los factores asociados a la eficacia interactúan entre sí en los casos estudiados.

Específicos:

- 1) Identificar relaciones de equifinalidad, causalidad coyuntural y causalidad asimétrica que definen configuraciones causales de eficacia escolar.²²
- 2) Identificar si existen regularidades en estas relaciones, o sea configuraciones causales generales a partir del total de configuraciones brutas de los casos, con el fin de construir tipologías de eficacia escolar.
- 3) A partir de los resultados del QCA, plantear hipótesis que permitan orientar investigaciones futuras para identificar los procesos a los que remiten las interacciones configuracionales que resultaron de la reducción a implicantes primarios por medio de la aplicación de lógica booleana a la tabla de verdad.

²² Ver apartado metodológico, p. 48 de este documento, donde se explican estas relaciones de causalidad y su operación en el QCA

CAPITULO II. ASPECTOS CONTEXTUALES Y METODOLOGICOS

2.1. Breve panorama de la educación primaria en México

En México la educación básica incluye a la educación preescolar, primaria y secundaria, misma que junto a la educación media superior y superior son de carácter obligatorio constitucional, según lo dispuesto por el artículo 3ro.

En este contexto, México destina 17% del gasto público en educación básica, porcentaje por encima del promedio de gasto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)-el cual ronda el 11%-, mismo que representa el 4.3% del PIB. Sin embargo, el gasto acumulado por estudiante durante los años de educación básica obligatoria (entre 6 y 15 años de edad) es sólo un tercio del promedio de la OCDE, casi 30 mil dolares por estudiante en comparación a los 90 mil que gastan los países que pertenecen a esta organización; de manera particular, en México el gasto más bajo se encuentra en el nivel primaria, donde el gasto corresponde solamente a un cuarto del valor promedio (INEE, 2018).

De los poco más de 36 millones de alumnos inscritos al sistema educativo nacional (número que representa a una cuarta parte de la población nacional), la educación básica matricula a 25.7 millones de ellos (alrededor del 70%). Por su parte, más del 50% de esta población se encuentra concentrada en el nivel primaria, donde el acceso se encuentra prácticamente universalizado (cubre a más del 98% en edad de acceder a este nivel). El acceso a la educación primaria es muy alto, en comparación con los niveles inmediatos inferiores y superiores (preescolar y secundaria), en los que el acceso oscila entre el 64% y el 70% (INEE, 2018).

El sostenimiento de las escuelas es público y privado, siendo el primero el más predominante, pues, hasta 2017, absorbe al 90.7% del total de la matricula de nivel primaria. Por otro lado, del total de escuelas de sostenimiento público, 80% son primarias generales, 10% son primarias indígenas y el 10% corresponde a primarias comunitarias. (INEE, 2018). Según datos del banco mundial (Indicadores del desarrollo mundial), para la misma fecha, la relación alumnos por docente en México era de 27, mientras que el promedio para los países de la OCDE la relación es de 15. (idem).

Pese a que el acceso a la educación primaria se encuentra universalizado, en México persisten fuertes problemas de desigualdad; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación señala que, en todos los niveles, los factores de origen afectan las posibilidades de asistencia a la escuela; las poblaciones vulnerables (ya sea por condición rural, marginada, indígena, pobre, que trabaja o que tiene padres con bajos niveles de instrucción) asisten menos a la escuela que sus pares no vulnerables y tienden a tener niveles más elevados de analfabetismo (INEE, 2018).

En este sentido, se ha comprobado que el sistema educativo mexicano es incapaz de romper con el círculo de la desigualdad, pues contribuyen a estratificar los aprendizajes tanto entre modalidades educativas como al interior de ellas. Así, en lo que respecta a la educación primaria, los resultados más altos en pruebas estandarizadas son logrados por primarias privadas y seguidas por las primarias generales; mientras que resultados significativamente más bajos son logrados por primarias indígenas y comunitarias. Del mismo modo, los resultados al interior de la modalidad general se encuentran relacionados con la Estratificación Socioeconómica y Cultural de las escuelas (ESC), y el índice de marginación de las entidades. (Tapia y Valenti, 2016)

Es en este contexto en el que cobra relevancia el cuestionamiento que orienta esta investigación, acerca de si el estatus socioeconómico es realmente una condición que de manera inevitable afecta los resultados que alcanzan alumnos en escuelas que atienden a poblaciones de orígenes desfavorecidos.

Como se señaló en el capítulo anterior, existen escuelas que logran romper este condicionamiento, mismas cuyo estudio fundó la corriente sobre EE. Para indagar sobre este fenómeno en México se utilizaron datos contruídos por otra investigación y se analizaron a partir del método de Análisis Cualitativo Comparado (QCA), una método particular a medio camino entre los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos. En lo que sigue se describe el marco general de la investigación cualitativa, después se describen los datos a los que nos acabamos de referir y a continuación se exponen las particularidades del QCA, así como el modo en el que lo utilizamos con el fin de lograr nuestros objetivos; finalmente, el capítulo termina con la elaboración de la tabla de verdad, paso que consume la mayor parte de los esfuerzos para elaborar un análisis

valiéndose del QCA.

2.2. Metodología

2.2.1. La investigación cualitativa y el análisis de información

En este apartado describimos la investigación cualitativa por ser el enfoque que orienta este trabajo. Aclaremos que la exposición que aparece tiene como propósito fundamental enmarcar la investigación de donde provienen los datos que usamos y permitir una comprensión del QCA en estos mismos términos.

La investigación cualitativa es un estilo de investigación que se basa en un enfoque lingüístico-semiótico, a través del cual pretende construir discursos de sus unidades de análisis a partir de la recolección de datos que aporten información sobre sus características en términos de una descripción minuciosa de la realidad (y que, en ocasiones, puede llevar a lo que se conoce como “descripción densa”) (Geertz, 1973). Para este estilo de investigación el instrumento principal de recolección de datos es el mismo investigador, quien renunciando a replicar la subjetividad del otro en él mismo buscaría (teniendo el método apropiado para ello) que la realidad se refleje en él a través de acceder al espacio compartido donde los símbolos y significados cobran sentido (el espacio de intersubjetividad), momento al que Guber (2001) refiere como aquel en el que se alcanza la distinción entre la cultura real y la cultura ideal.

Por otro lado, cabe señalar que, en términos de indagar en torno a relaciones de causalidad, la investigación cuantitativa, a diferencia de la cualitativa, tiende a responder a la pregunta “qué” y “en qué medida”, en otras palabras, identifica factores asociados con la emergencia de un fenómeno y el peso explicativo de los mismos; por ejemplo: ¿Qué causa el calentamiento global?, ¿cuánto de éste se relaciona con tales factores?; para ello se requiere de un número elevado de observaciones que permitan realizar inferencias (estudios de “N” grande). Mientras que, por su parte, la investigación cualitativa, describe y analiza sus fenómenos de estudio situados en sus contextos particulares, por lo cual se encuentra en posibilidad de realizar interpretaciones sobre el “cómo” determinados factores se asocian con la emergencia de otros; es decir, permite

indagar en torno a los mecanismos causales pero situados de un fenómeno particular; para ello, comunmente, se enfoca en profundizar en un número pequeño de casos (estudios de “N” pequeña).

Como se señalará en breve, hay ocasiones en las que, en el marco de una investigación determinada, diversas circunstancias permiten realizar observaciones profundas en un número de casos que, si bien no alcanza para clasificar la investigación en los estudios de “N” grande, son demasiados para considerarlos aptos para el estilo de “N” pequeña, ya que proporcionan información minuciosa que dificulta la comparación (pues las unidades de análisis son muchas).

Dicho lo anterior, con el fin de organizar de manera óptima el trabajo de análisis por comparación (que es común en la investigación cualitativa para aumentar la validez) surgió el método de análisis cualitativo comparado (QCA por sus siglas en inglés), el cual permite realizar comparaciones en un número amplio de casos sin renunciar por ello a la profundidad obtenida en el estudio individual de los mismos. La comparación es el acto de distinguir a partir del reconocimiento de las similitudes y diferencias entre dos o más objetos; este recurso es particularmente valioso para nuestros objetivos debido a que nos interesa conocer los distintos modos en los que nuestras variables se combinan en configuraciones que causan o no eficacia para, en lo posterior, orientar un trabajo de exploración profunda a nivel de los casos para intentar explicar el motivo que lleva a formar dichas configuraciones; ambos pasos forman parte del QCA pues de este análisis emergen las directrices analíticas dadas por las configuraciones que resultan de su aplicación, al tiempo que deja insumos para la profundización (pues la construcción de dichos insumos resulta necesaria para la tabla de verdad).

En otras palabras y en resumen, este método (el QCA) resulta ser ideal para estudiar el problema que se plantea en esta investigación ya **que permite capitalizar (bajo la forma de una tabla de verdad) la información construída por Valenti (2019), valiéndose para ello de la profundidad de los estudios de caso; lo que servirá después para realizar un análisis holístico** que permita pensar la interacción entre variables en términos de configuraciones y, en investigaciones posteriores, profundizar en las causas de este resultado. Del mismo modo, la validez de los datos se ve

potenciada por este método en la medida en que sus insumos (particularmente el recurso a la tabla de verdad –misma que será explicada en breve-) orientan un trabajo que implica un análisis minucioso y sistematizado de la información, en el que cobra relevancia la observación que el investigador realiza de manera constante sobre su propio trabajo con el fin de justificar sus decisiones metodológicas.

Cabe señalar que dicha observación es fundamental debido a que, a diferencia de lo que ocurre con la investigación cuantitativa, en la investigación cualitativa los problemas relacionados con la validez interna y externa de la investigación (la lógica referente a la selección de los casos y el análisis al interior de los mismos) no son resueltos recurriendo a métodos estadísticos sino a partir de maximizar la exposición de los motivos que justifican las decisiones metodológicas que orientan la construcción del diseño de investigación, la selección de los casos y el trabajo en campo, fundamentalmente a partir de una observación permanente del trabajo del investigador en términos de lo que se conoce como “reflexividad” (es decir, a partir de un reconocimiento pleno del investigador de su lugar en el mundo y del monitoreo y reflexión constante de su proceso de trabajo en el campo) (idem).²³

En este sentido cobra particular relevancia el recurso a los diseños de investigación que suponen la posibilidad de establecer un dialogo en términos dialécticos entre las observaciones del campo y las observaciones del investigador sobre sí mismo (dialéctico en tanto ambas observaciones contraponen una a otra diversos elementos que permiten a ambas mejorar de manera continua los criterios con los que respectivamente

²³ Como la entendemos, la idea de reflexividad refiere al mecanismo performativo que permite la metarreferencialidad y el posicionamiento en el mundo a través de la práctica concreta de la elaboración y enunciación de un discurso por parte del investigador que ha experimentado en campo un número decisivo de relaciones relevantes para la comprensión de un fenómeno de investigación. Creemos que es apropiado señalar a este proceso como “Metarreferencial” en el sentido en el que lo narrado por el investigador va definiendo (a partir de su comprensión y enunciación propia de la realidad) el fondo sobre el que aparecen las formas, símbolos o experiencias que entonces puede observar; sin embargo, este fondo no es sino el fondo común que emerge a partir de las vivencias compartidas con “los otros” a los que investiga; siendo esto lo que permite la aplicación de un método basado en la intersubjetividad y cuyo máximo efecto es el de permitir definir la propia identidad a partir de la experiencia propia de vida en un mundo compartido, para luego definir la identidad de aquello que observa. Proceso en el que los tres tipos de reflexividad a los que refiere Guber (2001) (1. La reflexividad que es producto de la inscripción de cambios que la propia presencia establece en el mundo que se observa; 2. la reflexividad producto del hábito académico de quien investiga; 3. la reflexividad de aquellos a quienes se observa en el campo) se encuentran mezclados y permiten -en términos de la interpretación desde lo intersubjetivo- la definición de la situación como algo que necesariamente emerge de la situación misma. (Castillo, 1996)

se juzgan entre sí); es esta la vía propuesta para atender el problema del sesgo en la investigación cualitativa; al producir descripciones del modo en el que quien investiga realiza su trabajo es posible dar cuenta del cómo este proceder puede afectar la investigación; al establecer el papel del investigador el mundo que observa (y en el que su mera observación supone ya incidencia) es posible entender cómo su posición puede orientar hacia unas determinadas percepciones y no hacia otras; y al documentar los efectos de su inmersión en el campo es posible distinguir los efectos de la vida cotidiana del lugar de los efectos producidos por la presencia de un extraño.

Señalado lo anterior, a continuación, exponemos cómo fueron contruídos y en qué consisten los datos que utilizamos para trabajar y exponemos las particularidades de el QCA así como el modo en el que lo aplicamos en esta investigación.

2.2.2. Datos a utilizar

Como se señaló en el capítulo anterior, en esta investigación se utilizan datos secundarios para -valiéndose del QCA- realizar el análisis de las condiciones que causan la eficacia. En este apartado se detalla cómo se realizó la construcción de dichos datos y su contenido.

Los datos a los que se tiene acceso fueron contruídos en el marco de la investigación en curso que dirige la Dra. Giovanna Valenti. Esta investigación, que inició en 2015, se titula “Alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social sobre el logro educativo” y es financiada por el CONACyT.

Esta investigación propuso desde un inició realizar un estudio mixto sobre la eficacia escolar en las escuelas mexicanas. Para ello, con el fin de definir las unidades de observación, en un primer momento se seleccionaron escuelas consideradas como eficaces y escuelas de control, tomando como base los resultados de la prueba ENLACE 2012²⁴. Para considerar que una escuela era eficaz se tomó como criterio que su

²⁴ La prueba EVALUACION NACIONAL DEL LOGRO ACADEMICO EN CENTRO ESCOLARES (ENLACE) fue un sistema de evaluación del logro educativo aplicado por la Secretaría de Educación Pública, mismo que se instrumentó en México de 2006 a 2012. EN 2012 fue discontinuado y en 2015 fue sustituida por PLAN NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (PLANEA), prueba aplicada por el ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). Los detalles sobre la diferencia entre ambas pueden encontrarse en la siguiente liga: http://dgece.sev.gob.mx/difusion/planea/2015/DoctosAplicacion/Diferencias%20Pruebas%20ENLACE_y_

resultado en la prueba ENLACE se encontrara a una y media desviaciones estándar por encima de la media nacional de resultados y que en ellas se atendiera a poblaciones desfavorecidas (según un índice de estatus socioeconómico construido a partir de la base de datos del “Cuestionario de contexto” que se aplicó en ese año); a partir de esta primera selección (de la que emergieron 40 escuelas consideradas como eficaces según los criterios descritos antes) se identificó qué éstas mantuvieran resultados por encima de la media en dos periodos posteriores, valiéndose para ello de las bases de datos de PLANEA 2015 y PLANEA 2016. Así, para el final del periodo analizado, pudieron ser identificadas 9 escuelas eficaces distribuidas a lo largo del territorio nacional, cuya cobertura abarcara la zona centro, sur y norte . Por otro lado se eligieron escuelas de control, buscando que tuvieran la mayor semejanza de condiciones con las escuelas eficaces, con la diferencia de que sus resultados estuvieran por debajo de la media nacional. Los criterios que se utilizaron fueron que estas escuelas: 1) atendieran a poblaciones de estatus socioeconómico desfavorecido y 2) estuvieran en la misma entidad federativa, en el mismo Estado y lo mas cercanas a las escuelas consideradas como eficaces, con el fin de que estas escuelas de control estuvieran en el contexto más parecido posible; de esta selección se identificaron un total de 6 escuelas.

Una vez identificadas las escuelas se realizó trabajo cualitativo al interior de ellas. El trabajo de campo se realizó entre Junio de 2017 y Mayo de 2018, dos periodos de trabajo de campo que duraron cada uno entre 6 y 8 semanas, durante los cuales los centros fueron visitados varias veces, según se consideró necesario. Durante el trabajo de campo se realizó un registro de la vida de estas escuelas a través de la observación directa del centro escolar y de aula, la revisión de diversos documentos escolares (planeaciones y rutas de mejora) y de la aplicación de entrevistas a docentes, directivos, padres y madres de familia, supervisores y jefes de zona.

Los instrumentos que se utilizaron durante el trabajo de campo fueron construidos a partir de un esquema analítico centrado en indagar en torno a las dimensiones de que impactan sobre el logro educativo: la gestión escolar, las características del contexto escolar y de aula, las características de los agentes escolares y sus relaciones, así como

el involucramiento docente y familiar; de manera que los datos que se construyeron empatan con el marco analítico expuesto en el capítulo anterior (ver Murillo, 2008) referente a los factores asociados con la eficacia escolar.

Cabe señalar que, si bien estos instrumentos se enfocaron en obtener información que permitiera entender procesos al interior de la escuela, la gran mayoría de productos consistió en transcripciones de las entrevistas realizadas y, en pocos casos, documentos con diarios de campo de los investigadores que participaron en esta etapa. De este modo, la información que se obtuvo remite fundamentalmente a las interpretaciones subjetivas de los agentes escolares en torno a los tópicos abarcados por las entrevistas, con pocas (aunque no nulas) posibilidades de triangulación y bajo grado de estandarización de la cantidad y profundidad de los productos; por ello no reportamos en este apartado metodológico la saturación de las categorías analíticas ni el grado de coherencia interna (dado por la triangulación de información que cada agente entrevistado proporcionó) en cada uno de los casos. Sumado a esto, también nos enfrentamos a un problema cotidiano en los estudios sobre EE, pues debido a que trabajamos con datos secundarios las limitaciones epistemológicas ligadas al marco analítico no son susceptibles de ser corregidas.

Finalmente, comentamos que en algunos casos se construyeron documentos de trabajo que integran las observaciones realizadas en cada escuela; en los que, en función del marco analítico, se describe en detalle el funcionamiento de éstas. Sin embargo, como la investigación sigue en curso, la gran mayoría de las entrevistas no se encuentran procesadas e integradas en documentos por caso donde se exponga, de manera analítica, la dinámica de cada una de las escuela. Dado lo anterior, el material con el que se trabajó en esta investigación son las entrevistas y diarios de campo de la 1ª etapa de entrevistas, agrupados por escuela. Esto implica que la codificación que se realiza para esta tesis (orientada a calibrar el instrumento base para el análisis con el QCA), así como la operacionalización de variables que deviene de ello, no tiene un precedente que permita evaluar -a partir de un contraste con otra codificación- el trabajo que nosotros realizamos, el único modo de hacerlo es yendo directamente a los documentos primarios y revisar a detalle el trabajo de codificación, para lo cual anexamos los archivos necesarios.

2.2.3. Descripción del método: Análisis Cualitativo Comparado (QCA)

Como se ha señalado a lo largo de la introducción y el capítulo 1, el método que utilizamos para analizar los datos comentados en el apartado anterior fue el Análisis Cualitativo Comparado (QCA), desarrollado por Charles Ragin a finales de los 80. Consiste en la formalización de un método comparativo basado en la aplicación del Álgebra Booleana con el fin de identificar diferencias y semejanzas en torno a la presencia o ausencia de múltiples factores (llamados en éste método “condiciones”) observados en un número pequeño de casos, los cuales se asocian con un resultado específico en términos de una configuración, a partir de la cual es posible la construcción de tipologías. Este método supone la existencia de relaciones de causalidad que permiten la equifinalidad, es decir, múltiples caminos causales que llevan a la emergencia de un mismo fenómeno.

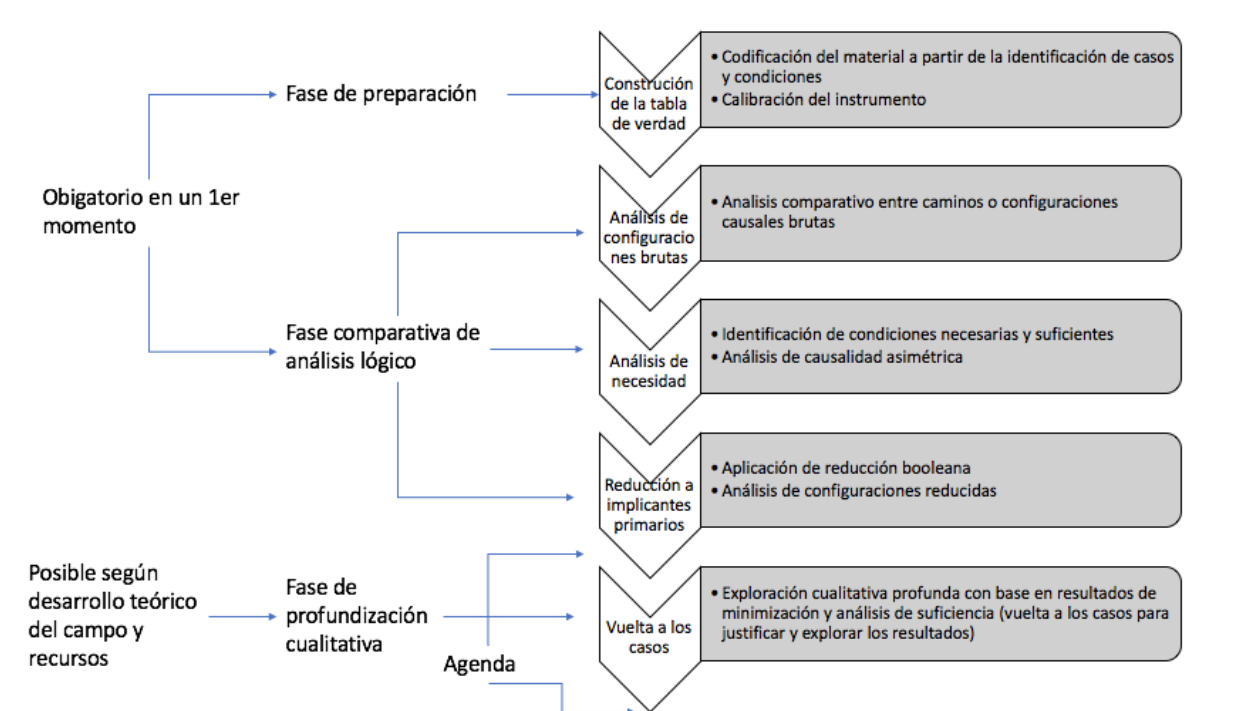
Al dar cuenta de las diversas configuraciones de factores asociados con un fenómeno, el método permite un abordaje sistemático (de tipo lógico) y replicable que trasciende la investigaciones descriptivas y particulares de fenómenos complejos (Rosati y Chazarreta, 2017) en tanto, a diferencia de lo que ocurre con otros métodos de comparación, las observaciones aquí resultan más valiosas cuanto más variación presentan entre sí; de modo que el método resulta útil para dar cuenta de fenómenos aparentemente *sui generis* bajo un mismo marco de análisis, produciendo para ello (y para nuestro objeto de estudio) “configuraciones causales” de eficacia. Del mismo modo, como señalan algunos autores (Mailett y Albala, 2018) el QCA cobra relevancia debido a que permite mantener un contacto constante con los casos, dada la necesidad de calibrar el instrumento a partir de observaciones permanentes sobre el universo de análisis, con lo cual se mantiene un control total sobre las condiciones y los valores que se les atribuyen, disminuyendo con ello las confusiones o errores en el cómputo de los datos. Sumado a ello, resulta particularmente valioso porque visibiliza (si es el caso y a través de la tabla de verdad) los diversos caminos que llevan a un mismo fenómeno, facilitando la comparación y el análisis sistematizado; estos “caminos” se pueden apreciar en la tabla de verdad según la secuencia de presencia y ausencia de las condiciones de estudio en cada caso. Al respecto, Castillo (2017: 15) señala lo siguiente:

“La naturaleza configuracional debe ser tomada en cuenta a la hora de analizar los resultados. Supongamos que hemos hallado, tal como apuntaban nuestras hipótesis, que cuando la condición A y la condición B están presentes de forma simultánea, se produce el resultado [...] ¿Qué nos está contando dicho resultado sobre nuestros casos? ¿Por qué no era suficiente que se dieran A o B por separado para que Y se produjera? ¿Qué había en la interacción de A y B que fue capaz de producir Y? ¿En qué consiste esta interacción?, y por qué es tan importante desde una perspectiva teórica? El uso de una técnica configuracional exige, pues, de análisis e interpretaciones configuracionales que, por lo general, pueden ser entendidas como "historias" o "narrativas" que se ocultaban detrás de los casos y que hemos sido capaces de desentrañar, como "patrones causales" que conducen a resultados, en los que diferentes fenómenos interactúan entre sí produciendo el fenómeno analizado”.

En lo que sigue se presenta un desglose detallado del modo en el que opera el método; sin embargo, para facilitar la comprensión el resumen del trabajo necesario para utilizarlo se presenta la figura siguiente (figura 3). En su desarrollo inicial, la primera fase del método consiste en identificar las condiciones causales más relevantes que se asocian con el resultado concreto (Rosati y Chazarreta, 2017) -en nuestro caso nos referimos a las nueve condiciones expuestas en el capítulo 1-; en este punto la presencia o ausencia de dichas condiciones, igual que el resultado final, se codifica como una variable dicotómica binaria, donde “0” denota ausencia de la condición observada en cada caso y “1” expresa su presencia. Ragin hace un llamado a que la atribución de presencia o ausencia de las condiciones causales no puede ser un proceso mecánico, pues en realidad debe obedecer a un criterio experto (es decir, a una decisión tomada por parte del investigador en función de una revisión profunda de la literatura específica del objeto de estudio) y transparente, que a su vez permite evaluar la discrecionalidad del

investigador que construye la tabla.

Figura 3. Resumen del proceso analítico a partir del uso del QCA



Fuente: Elaboración propia

Una vez definidos los factores, y teniendo la información recabada, las observaciones de casos se indican en filas que presentan intersecciones con las variables seleccionadas puestas en columnas, a modo de una tabla de verdad. Este proceso de construcción suele ser el que toma más tiempo del proceso de investigación, y se conoce también como “calibración del instrumento”. En este capítulo se expone más adelante este proceso de calibración, para ello se muestran las condiciones que, según el consenso mostrado por la literatura, se asocian con la emergencia de la eficacia.

Dicho lo anterior, en este punto cabe destacar que, en la década siguiente a la formalización dada por Ragin, surgieron cuestionamientos a la codificación binaria de los factores identificados, se señaló que este modo de proceder obligaba a reducir la profundidad de las observaciones, restando con ello alcance al enfoque cualitativo sobre

el cual la metodología se aplica. Para responder a estas críticas sustantivas, Ragin introdujo la noción –desarrollada en el ámbito de la informática- de “conjuntos difusos” (Fuzzy Sets, -FS-); de modo que la pertenencia de una observación al conjunto de las observaciones posibles que definen a un factor específico no es ya codificado de manera binaria, sino en función de una “escala de pertenencia” construida, con ayuda de la teoría, y específicamente para el fenómeno a estudiar. Con ello el método pasó a llamarse Análisis Comparado Cualitativo de Conjuntos Difusos (fsQCA, por sus siglas en inglés) (Schneider y Wagemann, 2012). Sin embargo, el uso de conjuntos difusos se relaciona fundamentalmente con “conversiones” a partir de variables numéricas, por lo que si se desea utilizar este tipo de conjuntos es necesario tener desde el principio una base de datos cuantitativa, lo cual no es posible dados los datos a los que se tuvieron acceso en esta investigación (datos cualitativos); señalamos esto para aclarar el motivo por el cual utilizamos conjuntos duros y no difusos.

En un segundo momento, el método precisa la identificación de relaciones causales entre las variables, con el fin de presentarlas en términos de operaciones de álgebra booleana (AB), definidas en términos de **suficiencia** (corresponde a la operación de unión de conjuntos, expresada en el AB como la operación de suma $[A+B]$, y que expresa que el factor A o B causan X con independencia uno de otro), **causalidad coyuntural** (corresponde a la operación de intersección de conjuntos, expresada en el AB como producto $[A*B]$, y que expresa que el factor A y el B se condicionan en diversos modos de interactuar para causar X) y **causalidad asimétrica** (la cual consiste en explorar si la presencia o ausencia de una condición determinada tiene un carácter unívoco respecto a la emergencia de la variable dependiente, es decir, el grado en el que dicha condición es coherente con un solo tipo de resultado). El modo de identificarlas consiste en comparar, en todas las observaciones, los valores que toman las variables (independientes) con los valores de la variable dependiente (ambas en términos de 1 y 0, o de la escala construida para los Fuzzy sets); una vez hecho esto, se aplica un proceso lógico (ver Ragin, 1995) para determinar si el factor es necesario (causalidad coyuntural) o es suficiente en la consecución del resultado de interés, con el fin de establecer la operación que corresponde a dicho factor, según se ha indicado antes. Por otro lado, si hay relaciones comprobadas propuestas por la teoría, o que

resultan evidentes desde la observación empírica, el investigador puede definir la operación que corresponde con la variable (Ibid). En nuestro caso, dado que buscamos explorar, a partir de la empiria, la relación que existe entre las condiciones asociadas con la eficacia no establecemos a priori ninguna operación (esto se relaciona con el “tipo de solución” que tomaremos del QCA, asunto que tratamos más adelante); en lugar de ello, utilizaremos el QCA para explorar las relaciones e causalidad entre condiciones señaladas antes.

Una vez hecho lo anterior, se identifican las configuraciones “brutas” resultantes (o sea, las configuraciones que presenta cada observación; en nuestro caso, las configuraciones de condiciones causales que llevan y no llevan a la emergencia de escuelas eficaces), se identifican caminos o configuraciones contradictorias (en las cuales, siendo idéntica la interacción de condiciones, se llega a resultados distintos; o sea, configuraciones idénticas que en algunos casos llevan a la emergencia de escuelas eficaces y en otros no) y se aplica el proceso de reducción propuesto por Ragin con el fin de “abstraer” las operaciones lógicas que presenta el conjunto de casos para, finalmente, definir las “ecuaciones” que expresan las configuraciones causales generales del objeto de investigación (Pérez-Liñán, 2009), es decir, en nuestro caso, las configuraciones finales (ya reducidas) que llevan a la emergencia de escuelas eficaces, así como las configuraciones finales que llevan a la ausencia de eficacia en otras escuelas.

Cabe señalar que es en este punto donde se presenta otra de las críticas más importantes al método: el problema de la variación limitada. Dado que las observaciones empíricas presentan variaciones limitadas en cuanto a los valores presentes en los factores observados (o a que algunas variaciones pueden simplemente no existir en términos lógicos) el investigador se ve inmerso en la problemática de no tener información empírica para completar todas las variaciones de factores que pueden aparecer en la tabla de verdad, y que resultan de valor dada la naturaleza comparativa del método; situación que obliga a llevar la discusión al problema de los contrafácticos, y que obligaron a Ragin a proponer varias soluciones, ninguna de las cuales elimina el problema de fondo. Sin embargo, él mismo releva (creemos que con justa razón) que la

presencia de información incompleta es un problema inherente a la investigación, razón por la cual aún con esto el método puede aplicarse con la validez limitada que toda investigación se ve obligada a señalar cuando define las limitaciones y el alcance de su propuesta (Ibid; Schneider y Wagemann, 2012; Rosati y Chazarreta, 2017)

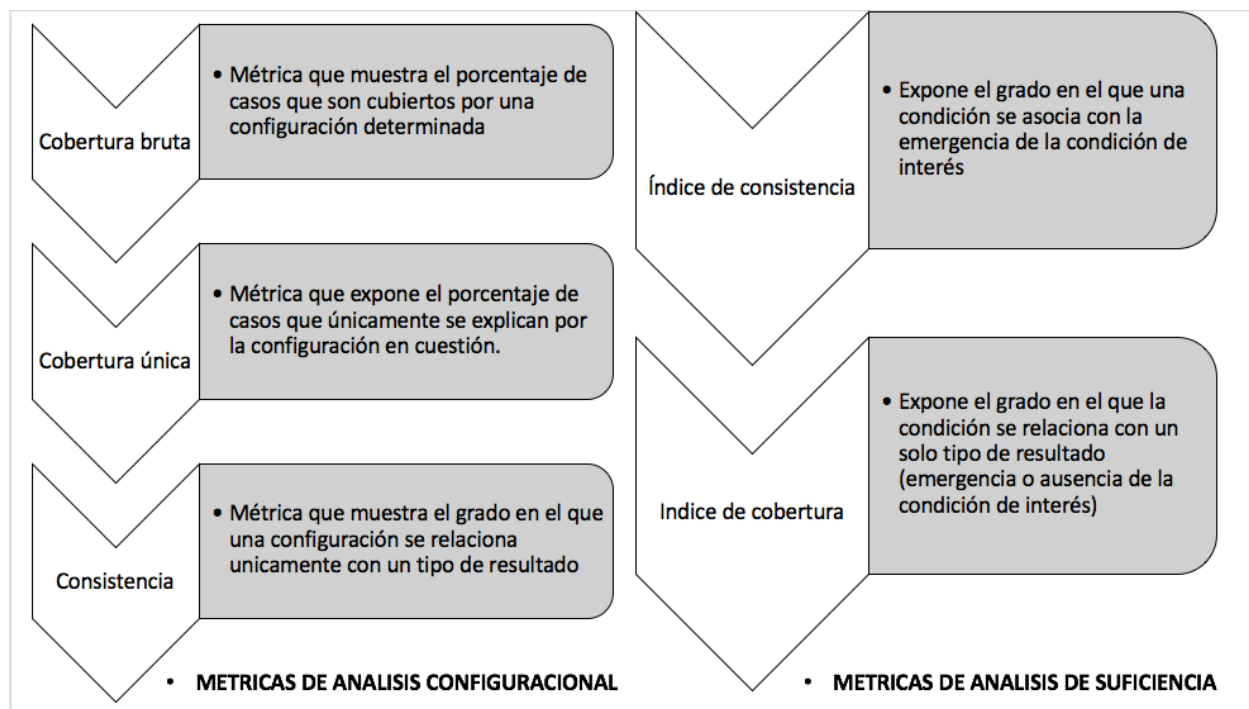
A partir de lo anterior, es necesario elegir entre tres tipos de soluciones, considerando la decisión que se tome respecto a los contrafácticos: la solución compleja, la solución intermedia y la solución parsimoniosa. En caso de que se decida que todas las configuraciones para las que no se tienen casos, (o sea, los contrafácticos) hubiesen producido la ausencia del resultado de interés (es decir, que las configuraciones contrafácticas no hicieran emerger escuelas eficaces), el uso del QCA bajo este supuesto ofrecería una “solución compleja” un tipo de resultado que no presenta reducciones lógicas más allá de los datos, la cual brinda la posibilidad de realizar una explicación más detallada del objeto de estudio a partir de los datos (en detrimento de una solución más parsimoniosa). Por otro lado, si a partir de supuestos sobre las condiciones utilizadas (basicamente, si las condiciones contribuyen a la emergencia del resultado de interés cuando están presentes o ausentes) se asume que algunas configuraciones contrafactuales darían el resultado de interés y otras no, QCA daría una “solución intermedia”. Finalmente, en caso de que se decida que todas las configuraciones para las que no se tienen casos hubieran producido la presencia del resultado de interés QCA daría una “solución parsimoniosa”, que permitiría una reducción importante de las configuraciones resultantes, sin embargo no se sugiere el uso de este tipo de soluciones cuando los casos son pocos y las condiciones usadas son muchas. (Pérez-Liñan, 2017).

En este trabajo optamos por utilizar la solución intermedia, dado que permite una exploración de los supuestos sobre la presencia o ausencia de las condiciones que la literatura señala. Así, para operar la reducción a implicantes primos se utiliza el supuesto de que las condiciones contribuyen a la eficacia si están presentes (recordando que esta es la única orientación relativamente teórica que el marco analítico ofrece).

Además de lo anterior, y antes de realizar el análisis de tipologías, es posible analizar las configuraciones a través de distintas métricas: “cobertura bruta” o “raw

coverage”, “cobertura unica” o “unique coverage” y consistencia o “consistency”. La figura 4 presenta un resumen de las métricas utilizadas para ambos análisis, mismas que se describen a detalle después de la figura.

Figura 4. Resumen de las métricas utilizadas en el análisis de QCA



“Raw coverage” o “cobertura bruta”, es una métrica que indica el porcentaje de los casos positivos que son explicados por la configuración señalada (en nuestro caso, el porcentaje de casos donde emerge la eficacia escolar a raíz de una configuración dada). La métrica “unique coverage” o “cobertura única” es menos útil que la anterior, y permite notar la proporción de casos positivos explicados exclusivamente por cada una de las configuraciones (es decir, no cubiertos por las otras explicaciones). Finalmente, “consistency” o “consistencia” señala en qué proporción la configuración únicamente da resultados positivos (en nuestro caso, en qué proporción una configuración dada únicamente hacer emerger eficacia escolar). (Castillo y Álamos-Concha, 2017)

Del mismo modo, además de definir “camino” o “configuraciones” que llevan a un resultado -es decir, además de permitir el análisis de los casos en términos de las relaciones que la constituyen-, el método permite realizar una evaluación individual de cada una de las condiciones utilizadas, en términos de consistencia, cobertura y la

interacción entre ambas, bajo un proceso llamado “**Análisis de necesidad**” (Pérez-Liñan, 2009), el cual permite realizar una ponderación sistematizada del valor que tiene una condición específica para la emergencia de un resultado determinado, esto se expresa a través de dos métricas: el índice de consistencia y el índice de cobertura.

El **índice de consistencia** indica el grado de necesidad de una condición determinada; es decir, la proporción de casos dentro del total de aquellos que presentan el resultado de interés (eficacia), que presentan a su vez una condición determinada. Por ejemplo, si una condición c_1 , aparece siempre que se da un resultado (outcome) determinado O_1 , la consistencia de la solución sería 1. (Idem)

Por otro lado, el **índice de cobertura** señala, entre los casos que muestran una condición determinada, la proporción en la que dicha condición aparece únicamente cuando emerge el resultado de interés. Dicho de otra forma, esta medida permite una exploración sobre la causalidad asimétrica de una condición, al tiempo que da orientaciones sobre la independencia de las condiciones al interior de la configuración; pues, si por ejemplo, una condición c_1 , aparece únicamente cuando emerge el resultado de interés O_1 y no cuando este se encuentra ausente, su cobertura sería de 1; y viceversa, si está siempre ausente cuando emerge O_1 y está siempre presente cuando no aparece O_1 , su cobertura sería de 0. Así, mientras más se acerque la proporción a 1 o 0 la condición estará más cercana a definir causalidad simétrica, y mientras más cerca se encuentre el 0.5 más asimétrica será. (Castillo y Álamos-Concha, 2017)

Finalmente, la evaluación conjunta de ambos índices puede arrojar interpretaciones importantes; por ejemplo, si una condición C_1 tiene una consistencia de 1, pero, pese a ello, su cobertura no es ni de 1 ni de 0, estaría dando indicios de ser una condición contradictoria, que aparece tanto cuando emerge el resultado de interés como cuando no. Quedará a juicio de quien utiliza el método el tratamiento de estas condiciones. (Ídem)

Dado lo anterior, y en lo que a la corriente de EE refiere, tanto el análisis configuracional como el análisis de necesidad, aportan información valiosa en tanto permiten una comprensión holística del fenómeno de interés (a nivel de configuraciones entre diversas condiciones que facultan la emergencia de la eficacia en casos concretos)

al tiempo que una comprensión particular de las relaciones asociadas a cada una de las condiciones en términos de su vinculación causal.

Cabe señalar que, una vez obtenido el resultado, el paso siguiente a tomar depende de dos factores: 1) si las condiciones se encuentran relacionadas por medio de argumentos teóricos es necesario valerse de ésta para explicar los resultados (pues, la lógica interna de la teoría permite afirmar, negar o cuestionar los resultados de la minimización) o 2) si, como en nuestro caso, no hay lógica que vincule a las condiciones, entonces el resultado invita a pensar en explicaciones hipotéticas para el resultado, orientando con ello la exploración futura de los casos en profundidad con el fin de probar o rechazar las explicaciones.

En resumen, en términos de la aplicación del método el recorrido que hacemos para ejecutar el método y conseguir un análisis con el QCA consiste en lo siguiente: una vez definidas las relaciones entre condiciones (configuraciones brutas) y reducidas a un número menor de configuraciones es posible 1) construir tipologías e identificar las relaciones que las condiciones establecen para causar EE y **-en nuestro caso particular- utilizar ambos resultados en aras de 2) orientar un trabajo de exploración acotado a los procesos que resultan relevantes para explicar la construcción de las relaciones que configuran la emergencia de la eficacia escolar para, en un futuro 3) elaborar o identificar un marco analítico adecuado para dar cuenta de dichas relaciones.** De este modo, descontando la recolección de información para la aplicación del método, gracias al acceso a los materiales construidos por Valenti (2019), para realizar el análisis fue preciso desarrollar tres fases previas: 1) en la primera se seleccionaron las condiciones causales según el marco analítico presentado en el capítulo 1, se prepara la operacionalización de las condiciones causales y se presentaron los casos de análisis; 2) se realizó la codificación del material, dado que las descripciones por escuela no se encontraban realizadas fue necesario codificar las entrevistas a las que se tiene acceso (valiéndose para ello de software de análisis cualitativo); y 3) se realizó la construcción de la tabla de verdad, así como la reducción de las configuraciones encontradas, permitiendo con ello a la construcción de tipologías y el análisis de necesidad.

En lo que sigue se exponen a detalle los pasos que se siguieron, previos a la evaluación e interpretación de los resultados de esta fase, mismos que se concretaron en la construcción de una tabla de verdad.

2.2.4. Identificación de casos relevantes y condiciones causales

En este primer momento 1) se definieron las unidades de análisis que forman parte del estudio y se identifica el resultado de la variable dependiente (o sea, se seleccionan o identifican las escuelas consideradas como eficaces y aquellas utilizadas como control); 2) se identificaron las condiciones relevantes que serán utilizadas para realizar el análisis en los términos del método

2.2.4.1. Unidades de análisis

Respecto a la primera tarea, la Tabla 2 muestra las unidades de análisis seleccionadas por el trabajo de Valenti (y para las que se tienen los datos descritos al inicio de este capítulo), así como el resultado en términos de cómo aparecerá en el QCA.

Tabla 2. Casos relevantes. Escuelas eficaces y no eficaces

ESCUELA	Eficaz	Resultado QCA
Durango Vc	No	0
Hidalgo Cua	Sí	1
Hidalgo MH	Sí	1
Veracruz Cho	Sí	1
Durango Sar	No	0
Monterrey Gal	Sí	0
Cdmx Jabin	Sí	1

Cdmx Cam	Sí	1
Guan. 18	Sí	0
Guan. In	Sí	1
Monterrey. garza	Sí	1
Puebla Max	Sí	1
Puebla NiHe	No	0
Tabasco	Sí	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Valenti (2019)

2.2.4.2. Condiciones relevantes y propuesta de codificación del material

Con el fin de construir la matriz con las combinaciones de condiciones causales y sus resultados posibles fue necesario primero definir 1) las condiciones causales de interés y 2) el criterio para identificar la ausencia o presencia de las condiciones en los materiales que provee la investigación de Valenti (lo cual se logró a través del proceso de operacionalización de variables y la codificación en atlas.ti).

Identificación de condiciones y primera operacionalización

Para dar claridad al proceso de calibración del instrumento se comenta en este apartado el proceso de selección y adecuación de las variables que fue necesario realizar para analizar su presencia o ausencia en los datos de Valenti (2019). Consideramos que este proceso en realidad es parte del trabajo analítico y no un recuento del estado de la cuestión debido a que, a través de un trabajo de contraste, sintetizamos las ligeras variaciones presentes en varios trabajos para definir una operacionalización lo más cercana a un consenso. Del mismo modo, debido a que la operacionalización nunca ha sido estandarizada (tal y como se señaló en el capítulo 1) cada investigación sobre EE

debe resolver este problema como parte de su trabajo metodológico, justificando ello el que este proceso se muestre en este apartado. Finalmente, a lo comentado se suma el hecho de que la calibración del instrumento debe ser un proceso minuciosamente documentado.

Dicho lo anterior, a partir de la revisión de diversos trabajos, Murillo (2008) identifica (y pone a prueba estadística) los factores que se asocian con la eficacia escolar específicamente en América Latina e Iberoamérica -mismos que se señalan y exponen en el capítulo I de esta tesis (ver apartado “Marco teórico y conceptual mínimo”²⁵). A modo de recuento señalamos que dichos factores son los siguientes²⁶:

- 1) Sentido de comunidad **(SC)**
- 2) **Clima escolar y de aula (CEA)**
- 3) Dirección escolar **(DE)**
- 4) Un currículo de calidad **(CC)**
- 5) Gestión del tiempo en aula **(GT)**
- 6) Participación de la comunidad escolar **(PCE)**
- 7) Desarrollo profesional de los docentes **(DPD)**
- 8) **Altas expectativas (AE) (sin distinguir entre alumnos o personal del centro, la definición de Murillo no lo señala)**
- 9) Uso de Instalaciones y recursos **(UIR)**

Tiempo después, el mismo Murillo, pero ahora junto con Martínez-Garrido (2016) refina estos factores y, a partir de Reynolds y Muijs (2002), Johnston, Halocha y Chater (2007), Kyriacou (2009), Murillo y Hernández-Castilla (2001), Muijs y Reynolds (2011), Johnston, Halocha y Chater (2007) y Kyriacou (2009) -tal y como muestran en sus cuadros No. 1 y No. 2-. De este modo, presenta una lista actualizada, en la que organiza los factores en tres niveles:

²⁵ También pueden consultarse las definiciones en extenso en el anexo II. Inciso A. Donde se muestra que las dimensiones que se definen para las condiciones son “extractos” de las definiciones conceptuales que Murillo (2008) define; decidimos no problematizar en torno a la parte teórica por dos razones 1) por una cuestión de parsimonia (no recargar el trabajo aquí presentado) y porque las conceptualizaciones que él define son producto de un trabajo que lleva bastante tiempo desarrollando, razón por la que asumimos que son válidas. De este modo, operacionalizamos dimensiones a partir de este trabajo, mismas que contrastamos con las de otros trabajos, tal y como se muestra en dicho anexo.

²⁶ Nótese que al final de las variables aparecen “siglas” que más adelante servirán para identificar a las variables de 2008. Esto se realiza con fines de comparación

a) Proceso de enseñanza

1. Tiempo y oportunidades de aprendizaje (**GT**) 2. Metodología docente (**cc**) 3. Deberes escolares (**cc**) 4. Atención a la diversidad (**cc**) 5. Evaluación del estudiante (**cc**) 6. Retroalimentación (**cc**) 7. Utilización de recursos (**uir**)

b) Marco para la enseñanza

8. Clima de aula (**CEA**) 9. Gestión de aula (**GT**) 10. Expectativas hacia el alumno (**AE**) 11. Implicación familiar (**PCE**)

c) El docente y sus condiciones

12. Compromiso docente (**SC**) 13. Trabajo en equipo (**SC**) 14. Planificación de la enseñanza (**CC**) 15. Desarrollo profesional (**DPD**) 16. Empoderamiento (**NA**) 17. Relación con la dirección (**DE**) 18. Condiciones laborales (**CEA**) 19. Satisfacción del docente (**SC**)

Con el fin de comparar si la lista es distinta, se indica en dónde aparecerían estas variables en su propuesta de 2008, colocando para ello las siglas en “negritas” que corresponden a éstas. Esta comparación es posible dado un primer acercamiento hacia la operacionalización de las variables de 2008 (ver el inciso “a” del Anexo 2; lo que se hizo fue resumir la conceptualización de cada variable con el fin de identificar las dimensiones que aparecen en ellas, con lo que fue posible identificar semejanzas o identidades con las variables que señala en 2016; a partir de este momento fue posible avanzar hacia la construcción de un primer esquema de codificación para aplicar al procesamiento de las entrevistas y diarios de campo.

Hecho esto se realizó un proceso semejante con las variables que aparecen en Tejedor (2018) (ver inciso “b” y “c” del Anexo 2); de modo que a través de esta comparación se obtuvo una primera operacionalización y con ello un primer esquema de codificación (ver inciso “d” del Anexo 2). Al final el esquema de codificación susceptible de ser aplicado en un primer momento a los datos es el siguiente, dónde el código es el concepto en negritas y aquello a observar en los documentos (todavía sin especificar su cualidad de presencia o ausencia) es lo que aparece en cursivas:

1) Sentido de comunidad: *1) Existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar (visión compartida colectiva o trabajo en equipo); 2) Existencia*

de debate pedagógico en reuniones de profesorado; 3) evidencia de fuerte compromiso docente (escuela, alumnos, sociedad) que implica uso de tiempo no lectivo dedicado al trabajo directo con los alumnos; 4) Sentido de arraigo.

2) Clima escolar y de aula: *1) Satisfacción general de los miembros de la comunidad escolar con el centro (entre ellos debido a sus condiciones laborales) y su posibilidad de desempeño (alumnos y docentes) y existencia de relaciones de respeto y disciplina.*

3) Dirección escolar: *1) Director que asume liderazgo de manera colegiada; 2) reconocido como líder; 3) Ejerce un liderazgo pedagógico y/o participativo; 4) consigue una gestión del tiempo eficiente a nivel de escuela.*

4) Un currículo de calidad: *Buena metodología docente consiste en 1) clases preparadas, 2) estructuradas, 3) retroalimentadas, 4) participativas, 5) atentas a la diversidad, 6) didácticas, 7) con evaluación formativa.*

5) Gestión del tiempo en clase: *1) mínima suspensión de clases; 2) puntualidad docente; 3) Uso óptimo del tiempo en clase; 4) pocas interrupciones; 5) Flexibilidad de la organización.*

6) Participación de la comunidad escolar: *1) dirección valora la participación de padres y madres de familia y tiene canales institucionalizados para que esta se dé. 2) la comunidad de padres y madres participa en conjunto con docentes y directivos*

7) Desarrollo profesional de los docentes: *existencia de una comunidad de aprendizaje (preocupación por todos, especialmente por los docentes por seguir aprendiendo)*

8) Altas expectativas: *1) existencia de altas expectativas en todos los niveles (docentes-alumnos; padres-alumnos; padres-docentes) y mecanismos para que éstas se conviertan en autoestima (entre ellos uso formativo de la evaluación, y clima de afecto)*

9) Instalaciones y recursos: *1) Cuidado de recursos materiales; 2) esfuerzos por que el aula se vuelva un sitio didáctico (libre de ruido, decorados, con recursos didácticos, etc.)*

2.2.4.3. Codificación en Atlas.ti – primera codificación

A partir de este primer esquema se realizó la codificación de las entrevistas (aproximadamente 120, para algunos casos se utilizó documentos de trabajo que integran información sobre una escuela a partir de varias entrevistas) y diarios de campo utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti; a través de esta codificación se identificaron, de manera general, los fragmentos de datos que pertenecen a las

categorías señaladas antes, para luego buscar identificar los observables señalados así como los nuevos que emergen de los datos. El proceso fue realizado del siguiente modo:

- 1) Se creó una unidad hermenéutica en atlas.ti y en ella se importaron los códigos señalados antes; a la par de esto se creó un memo con el esquema de codificación (mismo que siempre se tuvo abierto), finalmente, se importaron los documentos primarios a utilizar en esta primera etapa -archivos a codificar- (entrevistas y diarios de campo).
- 2) Se codificaron los materiales por caso (por escuela) teniendo abierto el memo con el esquema de codificación, esto con el fin de comparar constantemente el texto sin procesar y maximizar la validez de la codificación.
- 3) Realizada la codificación se dividió la unidad hermenéutica en 14 archivos, en cada uno de los cuales se mantuvieron sólo las citas de cada caso. Una vez hecha esta división se obtuvo el texto asociado con cada código (proceso conocido como “retriving”) con el fin de generar un texto que contiene la manera en la que, empíricamente, se expresa cada código en cada uno de los casos de análisis, y al que llamaremos “texto de código” para cada caso (por ejemplo, el texto que expone el modo en el aparece el “Sentido de comunidad” en la “escuela A”; el texto que expone en el modo en el que aparece “Clima escolar y de aula” en “escuela “; etc.).
- 4) Finalmente, se integraron todos los “texto de código” por cada escuela, con el fin de obtener un documento de trabajo que detalla el modo específico en el que se presentan todas las condiciones causales (todavía sin especificar su presencia o ausencia) en cada uno de los casos.

2.2.4.4. Codificación en Atlas.ti – segunda codificación

Una vez realizado lo anterior fue posible transitar al 2º momento de codificación, con el fin de generar códigos más finos para cada una de las condiciones causales e identificar la presencia o ausencia de las mismas en cada caso a partir de los documentos generados en el paso anterior. Para ello

- 5) Los documentos de trabajo elaborados en el último paso del 1er momento de codificación se integraron como documentos primarios a una unidad hermenéutica nueva.
- 6) Estos documentos fueron codificados especificando códigos particulares para la presencia o ausencia de los observables dentro de cada código general. Así, por ejemplo, emergió un observable concreto: “los docentes dan clases en sábados”; el cuál se agrupó en la familia de códigos al que analíticamente refiere, en este caso “Sentido de comunidad”. Los códigos que emergieron en esta 2ª etapa pueden ser consultados en el ANEXO 3, en general no precisan de descripciones más detalladas que el nombre de los códigos en sí.

- 7) A partir de esta última codificación se estableció la presencia o ausencia de las condiciones causales para la tabla de verdad del QCA

2.2.4.5. Sobre la regla de evaluación de la presencia o ausencia de condiciones causales

Respecto a la determinación de presencia o ausencia de las condiciones, según la codificación binaria que supone el QCA, dada la evidencia que hemos podido analizar a través del proceso de codificación, llegamos a la conclusión de que resultaba particularmente simplista en algunos casos definir la presencia o ausencia de la condición en términos de indicadores “objetivos” o estandarizados para el conjunto de los casos. Lo anterior obedece, fundamentalmente, a dos motivos íntimamente relacionados; en primer lugar, tiene que ver con una cuestión metodológica, pues los casos son muy diversos en términos del número de entrevistas disponibles y de la información proporcionada por los entrevistados; de modo que la información *per se* no es susceptible de estandarización en términos de un esquema de valoración de tipo “check-list”, pues la atribución de presencia o ausencia de observables positivos y negativos en los discursos, siguiendo la lógica de este tipo de esquemas, sería en realidad una cuestión de disponibilidad de los datos (es decir, en ocasiones la presencia o ausencia de algunos items no es resultado de la presencia o ausencia de una cualidad determinada, comunicada al investigador; sino, más bien, sería resultado de sesgos en el “muestreo” que la variabilidad en el número de entrevistas por caso supone). En contraposición, el segundo motivo tiene que ver con que, en la gran mayoría de los casos, un observable cobra sentido sólo en términos relativos al contexto de la escuela, de modo que su valor particular tiene que ver, por un lado y de manera fundamental, con observables dentro de la misma categoría analítica y con ciertas interacciones que establece esta categoría con las demás; de este modo, realizados una valoración cualitativa y no cuantitativa de cada una de las dimensiones según su contexto, valoración que consideramos adecuada dada la orientación de esta investigación. A continuación presentamos un ejemplo de lo anterior.

En uno de los casos se identifica que el director de la escuela realiza una buena gestión administrativa, apoya a los docentes, manifiesta empatía por su trabajo y es reconocido como un líder; sin embargo, los padres de familia refieren que se encuentra continuamente alcoholizado, que los ofende a ellos y a los alumnos, y que es muy dado a venganzas personales; de este modo, pese a que se presentan elementos favorables al buen trabajo de la escuela, consideramos que el valor particular de esta relación es fundamentalmente negativo, pues esta dinámica demerita el valor del propio trabajo directivo al tiempo que bloquea la participación de la comunidad de padres y madres de familia y afecta el clima escolar y de aula. Con este ejemplo es posible notar que una valoración cuantitativa con una regla de decisión de tipo “check-list” no sería adecuada para valorar algunos casos.

Otro ejemplo que permite notar la necesidad de este tipo de valoraciones lo ofrece una escuela donde el trabajo docente es interferido de manera continua por los padres de familia; en este caso, la directora tiene poca experiencia (hecho señalado por los docentes) y, aunque es apoyada por la plantilla docente y reconocida como buena líder, hay un consenso respecto a que la falta de una actitud proactiva respecto a la regulación de la participación de los padres de familia en la escuela demerita mucho la función docente, pues por ello es necesario dedicar mucho tiempo a asuntos no relacionados con la enseñanza, se obstaculizan las buenas relaciones entre el personal y los padres, y se afecta el desarrollo del currículo; así, consideramos que la valoración de la función directiva debe ser negativa.

El proceso de definición puede seguirse en el ANEXO 4, donde se muestran los observables por caso y, en la medida en que la situación lo requería, un comentario justificando de manera contextual la evaluación realizada, así como la dificultad que se tuvo para establecer la presencia (1) o ausencia (0) de la condición causal; cabe señalar que no en todos los casos fue necesario realizar una evaluación de este tipo y no todos los casos presentaron dificultades, en algunos la presencia de bastantes observables positivos y la ausencia de observables problemáticos y viceversa; no ameritan una justificación profunda para definir la ausencia o la presencia de condiciones causales,

más allá de la presencia de los elementos definidos en el primer esquema de codificación que aparece en este capítulo.

Cabe resaltar que este modo de proceder es, fundamentalmente, un proceso de definición relacional; pues, con lo anterior, parece clara la necesidad de recurrir a una regla de definición que tomara en cuenta el modo en el que el valor de los elementos cambia cuando se cambian los términos de la relación. Consideramos que este proceso de valoración se justifica totalmente en aras de avanzar en la “agenda de la contextualización” que fue referida el capítulo 1 de este trabajo; así, la contextualización se vuelve un asunto transversal que no sólo permea en el nivel de los datos, sino a nivel de las definiciones, en tanto las categorías observadas no se presentan como reificaciones, pues en su lugar se presentan esfuerzos por superar cierta crítica general de la ciencia que denuncia la existencia de una discontinuidad entre “lo que la realidad manifiesta en el plano empírico a nivel fenomenológico y lo que el observador percibe a nivel teórico a través de la abstracción formal” (Garro-Gil, 2017); así, una definición relacional es una definición no clausurada o descontextualizada, a la vez que una delimitación contingente que evita la simplificación sin caer en el relativismo.

Finalmente, con el fin de mostrar a detalle el modo en el que se llegó a esta evaluación resumida, se agrega el Anexo 5, donde se exponen los insumos que emergieron de la codificación de documentos de dos escuelas, en ellos se nota 1) la narración de la condición, 2) los códigos particulares que de ella emergieron y 3) la decisión de la regla de codificación. Justificar de manera aún más clara cada una de las decisiones que llevó a definir códigos y valores para las condiciones es posible para el evaluador a partir de la revisión de los archivos de codificación en Atlas.ti (los cuales se encuentran disponibles en un CD-ROM y que remiten a la codificación de aproximadamente 150 documentos de texto). Al mismo tiempo recordamos que, dada la falta de un proceso estandar de operacionalización (problema inherente a los estudios sobre EE) y a la necesidad de contribuir en torno a la “agenda de contextualización”, debo reconocer que la definición de estos mismos códigos y de las presencias o ausencias de éstos en los casos de estudio no puede evitar ser un proceso discrecional sobre el que

otras investigaciones (en otro momento) podrán debatir; pues sin un primer intento de operacionalización simplemente no hay elementos que cuestionar.

Este reconocimiento forma parte del proceso de reflexividad señalado antes, pues en vez de intentar ocultar la realidad que impone el campo y evadir un problema grave que ha sido bastante ignorado, decidimos apuntar hacia los elementos que imponen un sesgo a nuestro trabajo (sesgo que la ciencia, en tanto abstracción de la realidad, jamás podrá evitar) con el fin orientar en torno a las limitaciones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de juzgar los hallazgos de la investigación, mismas que pueden orientar la agenda de investigación hacia nuevas o mejores soluciones.

2.2.5. Construcción de la tabla de verdad

Una vez realizados los pasos anteriores fue posible construir la tabla de verdad que aparece a continuación como la tabla 3. Donde Exp=Expectativas; Clim=Clima escolar y de aula; Cur=Currículo de calidad; Dir=Dirección de calidad; DPD=Desarrollo profesional docente; GT=Gestión del tiempo; IR=Instalaciones

y recursos; PC=Participación de la comunidad; SC= Sentido de comunidad

Tabla 3. Tabla de verdad para QCA

Casos	Exp	Clim	Cur	Dir	DPD	GT	IR	PC	SC	Eficacia
Durango Vc	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Hidalgo Cua	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Hidalgo MH	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Veracruz Cho	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Durango Sar	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Monterrey Gal	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
Cdmx Jabin	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1
Cdmx Cam	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1



Guan. 18	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Guan. In	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Monterrey. garza	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Puebla Max	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
Puebla NiHe	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
Tabasco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia

En este primer momento es posible identificar tres casos en los que se aparecen presentes todas las condiciones causales que se definieron para la emergencia del fenómeno. Del mismo modo, se aprecian 3 condiciones que aparecen tanto cuando emerge la variable dependiente como cuando no; esto será discutido con detalle en el capítulo siguiente, en términos de la causalidad asimétrica que esto expresa.

CAPITULO III. ANALISIS

3.1. Preliminares

En este capítulo se lleva a cabo el análisis de los datos utilizando el método descrito en el capítulo anterior. Para facilitar el trabajo, se utiliza el software fs/QCA²⁷, diseñado específicamente para automatizar el proceso de minimización booleana²⁸ y el análisis de suficiencia, el cual funciona tanto cuando se utilizan conjuntos duros como cuando se recurre a análisis por medio de conjuntos difusos; dicho software fue desarrollado por Ragin y Sean Davey en 1992.

Antes de pasar al resumen del capítulo, recordamos a los lectores las preguntas de investigación:

General: ¿Existe un único camino hacia la eficacia o, por el contrario, la emergencia de escuelas eficaces supone interacciones causales complejas?

Específicas

1. ¿Cómo interactúan las condiciones que se asocian con la eficacia escolar en los casos de éxito y de control observados?
2. ¿Hay condiciones que suponen causas suficientes o necesarias para la emergencia de la eficacia escolar en estas escuelas? ¿Cuáles son y cómo se relacionan entre sí?
3. ¿Pueden observarse algunas regularidades en torno a la interacción de dichas condiciones, bajo la forma de configuraciones que sistemáticamente se repiten en los casos observados?
4. Si lo anterior ocurre, ¿qué explicaciones se pueden dar para estos resultados?

Dicho lo anterior; en un primer momento se expone la tabulación de las configuraciones brutas y se señala la existencia de configuraciones contradictorias (que llevan tanto al resultado como a la ausencia del resultado de interés). Esto con el fin de realizar una primera exposición de los “caminos” o “tipologías” brutas hacia la eficacia, mismos que luego serán reducidos para definir caminos más analíticos.

En un segundo momento se realiza el análisis de necesidad para cada una de las condiciones, tanto cuando emerge el resultado de interés como cuando no (eficacia y

²⁷ Es posible acceder al software en la siguiente dirección: <http://www.socsci.uci.edu/~cragin/fsQCA/software.shtml>

Del mismo modo, un manual en español se encuentra disponible en: http://www.pitt.edu/~asp27/USAL/Instrucciones_fsQCA.pdf

²⁸ Realizado a través del algoritmo Quine–McCluskey, algoritmo estándar con el que funcionan la mayoría de los softwares diseñados para automatizar la minimización en el QCA.

eficacia negada).

En un tercer momento exponemos las configuraciones de implicantes primarios a las que fue posible reducir las configuraciones brutas que se exponen al comienzo de los análisis; realizamos dos procesos de factorización lógica con el fin de aislar mejor la interacción entre condiciones, para ello señalamos el proceso de modo muy específico en pies de páginas. En este apartado se realizan, además, el comentario de estos resultados en términos de tipologías analíticas de eficacia escolar (en contraparte a las tipologías más “fenomenológicas” que se exponen al comienzo del capítulo). El resumen del trabajo realizado sigue el orden expuesto en la figura 2 del apartado anterior, descontando la vuelta a los casos.

Cabe señalar que, en este punto, los análisis con QCA, generalmente, permiten aplicar la teoría para explicar lo observado en cuanto a las configuraciones y el análisis de necesidad; esto es posible porque la teoría permite explicar a partir de su lógica interna tanto 1) el motivo que justifica el modo específico en el que las condiciones se combinan en configuraciones 2) el motivo que justifica los resultados observados en el análisis de necesidad (Castillo, 2017). En nuestro caso esto no es posible -al menos en este punto- pues únicamente se cuenta con un marco analítico que no explicita lógicas internas, sino definiciones conceptuales que -a lo más- únicamente permiten suponer que las condiciones que causan la eficacia escolar se encuentran todas juntas en constante interacción (recordamos que hasta ahora los modelos utilizados únicamente relacionan variables de modo estandarizado, sin decir más sobre dicha relación -por ejemplo, Murillo, 2008-). Sin embargo, en nuestro caso los resultados sirven para sentar una agenda importante de análisis, pues permiten la elaboración de preguntas e hipótesis nuevas, tanto a nivel del conjunto de interacciones (es decir, de las configuraciones causales) como a nivel de las propias condiciones (al tiempo que los anexos de este trabajo proveen los recursos para hacerlo); de modo que, además de realizar una descripción sistematizada del universo de estudio en términos determinísticos (estableciendo con ello, una especie de mapa configuracional sobre las escuelas eficaces mexicanas), en lo que sigue presentamos diversas hipótesis o intuiciones sobre el porque de lo observado; mismas que requieren un análisis muy detallado de los casos para ser probadas, rechazadas o reformuladas (es decir, una vez teniendo las coordenadas toca

ir a encontrar nuevas respuestas); así, dado el número de casos que es necesario revisar a profundidad y la delimitación planteada en el capítulo 1 de esta tesis, lo recién señalado debe realizarse necesariamente en una investigación posterior y no en esta.

3.2. Configuraciones brutas y resultados contradictorios

Una vez construida la tabla de verdad que aparece al final del capítulo anterior, misma que remite a la calibración del instrumento, fue posible realizar un análisis inmediato de los datos. Introduciendo dicha tabla de verdad al fs/QCA y pidiendo que construya la tabla de verdad para el análisis (es decir, una tabla donde los casos muestran si se encuentran repetidos o no, y se ofrecen las primeras métricas), el programa arroja como resultado la tabla 4, en la que es posible visualizar las configuraciones y el resultado de interés (es decir, la emergencia o no de una escuela eficaz EE) más las columnas “raw consist.” (representado por la sigla “RC”) y “number” (representado en la tabla 4 como “No.”); del mismo modo, a dicha tabla añadimos la columna “camino hacia la eficacia por casos” en la que se muestra el tipo de camino a la eficacia que refiere la configuración de la fila señalada, tipología que se detalla más adelante.

La columna “number” señala el número de veces que una configuración aparece en el total de los casos presentados; por su parte, la métrica “raw consist.” o “consistencia bruta” (columna “RC”), muestra la proporción de casos en los cuales una configuración específica arroja el resultado de interés.

Tabla 4. Tabla de verdad para el análisis automatizado. Condiciones por configuraciones brutas.²⁹

Casos	Exp	Clim	Cur	Dir	DPD	GT	IR	PC	SC	No.	Efic	RC	Caminos hacia la eficacia por
-------	-----	------	-----	-----	-----	----	----	----	----	-----	------	----	-------------------------------

²⁹ Los diminutivos de cada condición es la siguiente: Donde Exp=Expectativas; Clim=Clima escolar y de aula; Cur=Currículo de calidad; Dir=Dirección de calidad; DPD=Desarrollo profesional docente; GT=Gestión del tiempo; IR=Instalaciones y recursos; PC=Participación de la comunidad; SC= Sentido de comunidad

													caso
Hidalgo Mh, Guan.in, Monterrey garza, Tabasco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	Eficacia esperada
Veracruz Cho	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	Eficacia sin recursos
Hidalgo Cua	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	Eficacia sin desarrollo profesional
Puebla Nieh	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	Eficacia atípica
Cdmx JSabin	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	Eficacia atípica
Puebla Max (0), Cdmx Cam (1)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	0.5	Eficacia contradictoria/ Ineficacia contradictoria
Guan 18	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	Ineficacia Atípica
Monterrey gal	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	Ineficacia atípica
Durango Vc, Durango Sar	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	Ineficacia esperada

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la codificación de las entrevistas realizadas en la investigación en curso de Valenti (2019)

Con base en lo anterior; en primer lugar, **es posible confirmar la existencia de causalidad compleja en la emergencia de escuelas eficaces**, pues hay seis **caminos brutos** distintos que llevan a ella (es decir, seis formas de equifinalidad; una de ellas contradictoria); dichos caminos o configuraciones presentan una consistencia bruta (RC) de 1, lo que permite afirmar que, en términos de la tabla de verdad, éstas se identifican como verdaderas o suficientes para causar el resultado de interés. Sumado a lo anterior,

y a partir de los datos, la tabla 4 permite señalar la ausencia de causalidad simétrica total en las condiciones que llevan a la emergencia de EE. Existiría causalidad simétrica siempre y cuando (tal y como cabría esperar según los presupuestos de la literatura) la ausencia de las condiciones se relacionara con la ausencia del resultado de interés; si bien esto se presenta en los casos **Durango Vc, Durango Sar** -en donde siete de las nueve condiciones están ausentes-, los casos **Guan 18 y Monterrey gal** muestran que aún estando presente un número alto de condiciones (cuatro y ocho, respectivamente) no se logra la emergencia de la variable de interés.

Respecto a la existencia de configuraciones contradictorias (es decir, que teniendo la misma configuración de condiciones se obtienen resultados distintos), la tabla 4 muestra que esta situación sólo se presenta para una de las configuraciones; los casos a los que esta configuración refiere son **Puebla Max y Cdmx Cam**. Como el resultado de la tabulación con el fs/QCA muestra, su consistencia bruta es de 0.5, lo que quiere decir que es contradictoria en igual medida respecto a la presencia y la ausencia de la variable dependiente. Castillo y Álamos-Concha (2017) señalan que la solución más sencilla para hacer frente a estos casos contradictorios (todavía más si la consistencia bruta es equitativa para ambos) consiste en sacar los casos del análisis, de modo que no participen de proceso de reducción, acción que realiza de manera automática el fs/QCA. Los mismos autores señalan que el hallazgo de una configuración contradictoria puede llevar a profundizar en el caso (en investigaciones futuras), pues a menudo es un indicio de la existencia de variables no tomadas en cuenta, que serían la explicación a la emergencia de la contradicción.

Por otro lado, respecto a la variación de configuraciones que expresan equifinalidad, es cierto que -como cabría esperar según los presupuestos de la literatura- hay 4 casos en los cuales la eficacia emerge cuando aparecen todas las condiciones asociadas a ella (estos casos son **Hidalgo Mh, Guan.in, Monterrey garza, Tabasco**) y donde, como señala la literatura, esto pueda deberse a que las condiciones interactúan entre sí y se retroalimentan positivamente.

Sin embargo, los otros casos muestran que puede haber ausencia de una hasta cinco de las condiciones asociadas a las EE, sin que ello afecte la emergencia de la

variable de interés. La ausencia de una hasta cinco condiciones podría suponer o bien 1) la existencia de mecanismos que, en cada uno de los casos, compensaría dichas ausencias a partir de fortalecer las condiciones que sí se hayan presentes; o, en su defecto, 2) señalarían que no todas las condiciones asociadas a las EE son necesarias para su emergencia (es decir, que las condiciones ausentes no sólo no fuesen compensadas, sino que no fuesen relevantes); el primer escenario puede ser abordado recurriendo a análisis de los casos en detalle, mientras que del segundo puede darse cuenta a partir del análisis de necesidad y del resultado de la minimización de configuraciones brutas por medio de la lógica booleana.³⁰

Por lo pronto, en lo que sigue se exponen las variables que se encuentran ausentes en cada caso, y se propone una **tipología para las configuraciones brutas**, es decir, una tipología para clasificar la eficacia que presentan los casos, según permite la tabla de verdad- o sea, la tabla 4- (más adelante se propone una tipología de tipo más “analítica”, a partir no de las configuraciones brutas, sino de las configuraciones causales obtenidas tras el proceso de minimización; del mismo modo, en las conclusiones se comentan las diferencias entre ambas tipologías con el fin de resaltar el valor añadido que el QCA aporta a la investigación comparada).

3.3. Tipologías brutas

La definición de las tipologías que se presentan a continuación fue realizada de modo simple, a partir de los resultados de la tabla 4 y siguiendo la siguiente estrategia: 1) se tomó en consideración el número de condiciones ausentes en cada configuración bruta; 2) la orientación conceptual que dicha ausencia de condiciones supone (es decir, lo que significa en términos sustantivos que dicha o dichas condiciones se encuentren ausentes); y 3) asumiendo la variación limitada de los casos empíricos en relación con el inciso anterior; es decir, sólo se realizaron tipologías para los resultados de la tabla y no

³⁰ Cabe señalar que dichos resultados podrían ser contradictorios (es decir, el análisis de caso podría mostrar que, en efecto, las condiciones presentes mitigan la ausencia de las ausentes; mientras que el análisis de las configuraciones reducidas podría mostrar que las condiciones ausentes no son relevantes) sin que ello afecte per se la coherencia interna de la investigación; esto debido a que la minimización booleana permite acceder a una comprensión de la realidad que no puede captarse simplemente observando los datos, situación que es propia de cualquier instrumento analítico.

para todas las variaciones posibles (pues dado el uso de nueve condiciones causales las configuraciones hipotéticas obligarían a definir al menos un tipo para la ausencia de cada una de ellas).

De este modo, fue posible definir 4 tipos de eficacia a partir de los datos empíricos, mismos que se señalan a continuación:

- 1) **Eficacia esperada:** llamamos eficacia esperada a la eficacia cuya configuración causal muestra la presencia de las nueve condiciones asociadas con ella. Para los datos con los que contamos, dicho tipo de eficacia aparece en cuatro de los nueve casos de estudio; como se ha señalado antes, dichos casos son: **Hidalgo Mh, Guan.in, Monterrey garza y Tabasco**; en ellos, es de esperarse que las nueve condiciones asociadas a la emergencia de EE se retroalimenten de manera positiva (con pequeños matices) y caractericen escuelas según lo esperado por la literatura (un ejemplo de esta presencia esperada es la identificación de buenas prácticas que aparece en Tejedor, 2008; o bien en Hernández, y Vargas, 2014).
- 2) **Eficacia sin desarrollo profesional:** categorizamos así a la eficacia en cuya configuración causal únicamente se encuentra ausente la condición Desarrollo profesional docente (DPD); misma que corresponde al caso Hidalgo Cuah. En este caso, los entrevistados señalan no haber podido acceder a cursos debido a que la mayoría se ofertan por internet y, a la vez que no cuentan con este recurso, señalan que los horarios de los cursos presenciales comúnmente se superponen al horario regular de clases; sumado a ello la directora y el supervisor señalan que algunos docentes han mostrado resistencia a la actualización; sin embargo, todas las otras condiciones se encuentran presentes de manera clara.
- 3) **Eficacia sin recursos:** este tipo refiere a la eficacia en la cual se encuentran ausentes las condiciones Instalaciones y Recursos (IR) y Gestión del Tiempo (GT). Este tipo aparece en el caso **Veracruz Cho**, en él se refiere de manera continúa la búsqueda de recursos fuera de la escuela -lo cual implica algunas suspensiones a las clases y uso del tiempo compartido por padres, docentes y directivos, no con fines académicos sino con fines organizativos en pos de dicha búsqueda- pues no cuentan con las instalaciones mínimas para un buen desarrollo de la vida escolar; a lo cual se suma el retraso en el inicio de las sesiones, e incluso el atraso de los temas por varios días, debido a las continuas lluvias que azotan la localidad.
- 4) **Eficacia atípica:** llamamos así al tipo de eficacia donde se encuentran ausentes cuatro condiciones causales o más. La consideramos atípica dado que, en términos analíticos, nos parece poco usual que una escuela alcance buenos resultados aún con la ausencia de un número importante de condiciones. Este tipo se muestra en el caso Cdmx JSabin, donde no aparecen cuatro condiciones: altas expectativas (EXP), Dirección de calidad (DIR), Desarrollo profesional docente (DPD) e Instalaciones y Recursos (IR); así como en el caso **Puebla Nihe**, donde están ausentes cinco de las nueve condiciones: altas expectativas (EXP), buen clima escolar (CLIM), Dirección de calidad (Dir), Gestión del tiempo (GT) y participación de la comunidad (PC).
- 5) **Eficacia/ineficacia contradictoria:** corresponde a los casos empíricos donde una misma configuración de condiciones causales tiene una cobertura bruta menor a 1, lo que quiere

decir que, al mismo tiempo, faculta la emergencia de EE tanto como su ausencia. En nuestros casos, dicho tipo corresponde a la eficacia/ineficacia de las escuelas Puebla Max (0), Cdmx Cam (1). Como se señaló antes, estos casos quedan fuera del proceso de reducción del QCA; a ello se suma que podrían indicar la presencia de una variable no observada que podría estar causando la contradicción.

De manera simétrica, se presenta una tipología de la ausencia de eficacia (a la que en este estudio nos referimos, con fines prácticos, como “ineficacia”) siguiendo indicaciones parecidas a las referidas antes. De este modo señalamos dos tipos:

- 6) **Ineficacia esperada:** corresponde al tipo que se presenta cuando la mayoría de las condiciones asociadas con la eficacia se encuentran ausentes (en nuestros datos mayoría significa ausencia de siete de nueve condiciones), es decir, según lo esperado por el marco analítico y que supone una la existencia de causalidad simétrica. Corresponde a los casos **Durango Vc y Durango Sar**; en ellos, las condiciones Currículo de calidad (Cur) y un buen Sentido de comunidad (SC) se encuentran presentes; sin embargo, no bastan para sobreponerse a las problemáticas propias que dichos casos presentan.
- 7) **Ineficacia atípica:** se trata de un tipo de ineficacia que caracteriza la existencia de configuraciones causales de ineficacia que presentan cuatro o más de las condiciones asociadas con la emergencia de EE y que sin embargo no presentan EE. Corresponde al caso de Guan 18 Se ha señalado como atípica pues -como se ha señalado en otras ocasiones- el marco analítico y los modelos desarrollados en torno a EE suponen que las condiciones interactúan juntas y se encuentran todas presentes en los casos de éxito; de allí que la ausencia de un número importante de estas en casos de éxito parezca un escenario inesperado.

3.4. Análisis de necesidad

3.4.1. Eficacia presente

El uso del QCA permite orientar el análisis hacia la **identificación de condiciones necesarias para la emergencia de un fenómeno a partir del análisis global de los datos (es decir, es un análisis en el nivel del conjunto de escuelas, no en el nivel específico de los casos)**. En este trabajo realizamos 1) un análisis de necesidad para la presencia de las nueve condiciones en relación con la presencia del resultado de interés (eficacia presente) y 2) un análisis de necesidad para la ausencia de las nueve condiciones en relación con la ausencia del resultado de interés (eficacia ausente). A continuación, se presenta el análisis para el primer caso.

Como se menciona en el capítulo metodológico, es posible señalar que una condición es **necesaria** si ésta se encuentra presente siempre que se produce el resultado de interés; la herramienta usada para automatizar el proceso de análisis con

QCA (fs/QCA) permite realizar un análisis de necesidad a partir de dos métricas: “Consistencia” (permite dar cuenta de en qué medida la condición es necesaria en función de la emergencia o ausencia de la variable de interés) y “Cobertura” (explora en torno a la causalidad asimétrica). La tabla 5 muestra los resultados que el fs/QCA arroja respecto a este análisis. En lo que sigue se presenta la interpretación general de cada métrica, para el conjunto de condiciones, y luego se exponen posibles explicaciones para estos resultados a nivel de condición.

Tabla 5. Resultados del análisis de necesidad para eficacia presente.

Condición	Consistencia	Cobertura
Altas Expectativas	0.777778	0.700000
Buen clima	0.888889	0.888889
Currículo de calidad	1.000000	0.642857
Dirección escolar	0.666667	0.750000
Desarrollo profesional docente	0.777778	0.777778
Gestión del tiempo	0.777778	0.777778
Instalaciones y recursos	0.777778	0.777778
Participación de la comunidad	0.777778	0.777778
Sentido de comunidad	1.000000	0.642857

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de necesidad realizado en el software fs/QCA

a) Cobertura

Respecto a la cobertura de las condiciones señalamos lo siguiente: un valor cercano a 0.5 indica que éstas se encuentran presentes en igual número de casos tanto cuando el valor de interés (o sea la EE) emerge como cuando no; valores hacia abajo indican que las condiciones se encuentran presentes en más casos donde no aparece el resultado

de interés que en casos donde sí aparece; mientras que valores por encima de 0.5 indican que las condiciones se encuentran presentes en más casos donde aparece el resultado de interés que en casos donde no aparece. En este sentido, a partir de los datos de la tabla 5 es posible señalar que, de manera general, todas las condiciones se presentan en mayor medida en relación con la emergencia de escuelas eficaces, sosteniendo los supuestos de la literatura; sin embargo, dado que ninguna condición tiene una cobertura de 1 es posible también afirmar que no siempre la ausencia de alguna o varias de ellas se opone a la emergencia de escuelas eficaces, y -de manera simétrica- **la presencia de una o varias de ellas no supone necesariamente su emergencia; de este modo, lo anterior confirma la existencia de causalidad compleja.**

Del mismo modo, se observa que la condición más cercana a presentar causalidad simétrica (o sea, que aparece únicamente cuando la variable de interés emerge y no está presente cuando ésta última no aparece) es buen Clima Escolar y de Aula (0.89). El valor que presenta esta condición podría indicar que sea una variable relativamente autónoma (es decir, que influye, más que ser influida), pues **con independencia de las relaciones de causalidad coyuntural que establezca con otras condiciones, su presencia y ausencia se asocia sólo a un tipo de resultado**; así, sería una condición clave para diferenciar procesos que llevan a la emergencia de escuelas eficaces de procesos que no presentan ese resultado.

Caso contrario, Currículo de calidad y Sentido de comunidad son las condiciones que menos causalidad simétrica presentan (.64), ya que están presentes -casi en igual medida- tanto cuando se presenta eficacia escolar como cuando no. **Los bajos valores de cobertura para estas condiciones podría llevar a pensar que son las condiciones más sensibles a interacciones específicas (es decir, las menos autónomas); a tal grado que su contribución puede quedar anulada si no se presentan condiciones que permitan aprovechar su presencia (tal y como muestran los casos de control).**

Finalmente, hay cinco condiciones cuyo valor se encuentra entre 0.75 y 0.78 (Desarrollo profesional docente, Gestión del tiempo, Instalaciones y recursos, Participación de la comunidad y Dirección escolar). De modo que su autonomía, en relación con las otras condiciones, es la más variable; lo que a su vez supone que su

causalidad simétrica también lo es. En otras palabras, a partir de sus valores sólo se puede deducir, por ahora, que no son las variables más autónomas ni tampoco las más influenciadas por sus respectivas interacciones.

b) Consistencia

Respecto a la medida de consistencia, se aprecia que hay dos condiciones que resultan necesarias para lograr la eficacia escolar: Sentido de comunidad y Currículo de calidad, ambas con un valor de 1; es decir, siempre que una configuración hace emerger una escuela eficaz dichas condiciones se encuentran presentes. Sin embargo, como se menciona en el apartado anterior, también son las que tienen valores más bajos de cobertura; por lo cual es posible señalar que su necesidad es en realidad aparente y sumamente coyuntural.

Por otro lado, la condición Clima escolar y de aula aparece como la segunda más necesaria (.89), pues se encuentra presente en ocho de los nueve casos donde emerge EE; al tiempo que su causalidad es la más simétrica de todas; así, como se señaló antes, induce a pensar que es la condición más importante a tomar en cuenta; pues a diferencia de las condiciones señaladas en el párrafo anterior, se relaciona fundamentalmente con un solo tipo de resultado.

Finalmente, la condición que, dados los resultados obtenidos, aparece como menos necesaria para causar eficacia es la presencia de dirección escolar (0.67). Resultado que se opone en gran medida a la rama en la literatura sobre EE que ha dedicado discusiones amplias para reivindicar el peso explicativo que esta condición juega de manera indirecta. Cabe recordar que, dichos efectos indirectos han sido constatados a través de modelos multinivel (ecuaciones estructurales), mientras que la aplicación del QCA no contempla esta diferenciación, situación que podría explicar la divergencia de resultados.

3.4.2. Para la Eficacia ausente³¹

Tabla 6. Resultados del análisis de necesidad para eficacia presente

Condición	Consistencia	Cobertura
~Exp	0.400000	0.500000
~Clim	0.800000	0.800000
~Cur	0.000000	0.000000
~Dir	0.600000	0.600000
~DPD	0.600000	0.600000
~GT	0.600000	0.600000
~IR	0.600000	0.600000
~PC	1.000000	0.714286
~SC	0.000000	0.000000

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de necesidad realizado en el software fs/QCA

La Tabla 6 muestra los resultados del análisis de necesidad para la ausencia de EE. Los resultados son coherentes con los que se comentaron en el apartado anterior; se aprecia que la ausencia de las condiciones que son más necesarias para la eficacia, (es decir Sentido de Comunidad y Currículo de calidad) no es, en efecto, nada necesaria para causar ineficacia. Al mismo tiempo se confirma la relevancia del Clima escolar y de aula (en términos de su alto grado de necesidad y su alta cobertura), al cual se suma la ausencia de la Participación de la comunidad como condiciones cuya ausencia está muy relacionadas con las causas de la ineficacia (es decir, presentan casi causalidad simétrica). Como dato interesante, sorprende que la ausencia de expectativas sea la condición menos relacionada con la ausencia de la variable de interés; en otras palabras,

³¹ El QCA tiene como simbología generalizada el utilizar la virguilla (~) para indicar “negación” o “ausencia”. Así, para indicar que una condición está ausente, en lo que sigue, se utilizará dicho signo.

la ausencia de altas expectativas no supone un fuerte impulso hacia la ineficacia.

3.5. Resultados de la minimización de configuraciones brutas en configuraciones con implicantes primarios: Eficacia presente³²

La reducción de las configuraciones brutas a sus implicantes primarios (es decir, a la combinación de condiciones que deben permanecer juntas para causar el resultado de interés) arroja un resultado que es coherente con las interpretaciones que faculta el análisis de necesidad, según se expone en la segunda parte de este apartado. A continuación, se presenta el resultando tal y como arroja el fs/QCA (tabla 7); sin embargo, se adelanta que éste será factorizado (en términos lógicos, en un procedimiento símil a la reducción de configuraciones brutas) con el fin de tener mayor claridad sobre las interacciones entre condiciones y dar cuenta de las interacciones que son necesarias, pero no suficientes (según sugieren Castillo y Álamos-Concha, 2017: 44³³).

Tabla 7. Resultados de la reducción de configuraciones brutas a implicantes primarios: eficacia presente

No. y solución	Cobertura bruta	Cobertura única	Posible distribución de la cobertura global	Consistencia
1. SC*IR*~GT*DPD*Cur	0.111111	0.111111	0.11 (1 caso)	1
2. SC*PC*GT*Cur*Clim	0.666667	0.222222	.066 (6 casos)	1
3. SC*PC*DPD*Dir*Cur*Clim*Exp	0.555556	0.111111	0.11 (un caso)	1
Cobertura global de las soluciones 0.888889 (8 casos)				
Consistencia de la solución: 1				

³² Nota: dado que lo que el proceso de minimización hace es “aislar” los elementos comunes de las configuraciones brutas y los reduce de manera lógica a través del algoritmo McCluskey – Quine (similar al que se utiliza en los mapas de Karnaugh) con el fin de identificar las condiciones implicadas en un subconjunto de las configuraciones brutas (implicantes primarios o implicantes primos), las configuraciones resultantes no son susceptibles de ser atribuidas a casos particulares.

³³ Recomendamos al lector revisar la página citada de este trabajo, en ella se aclara la necesidad de presentar los resultados como “factorización” utilizando el signo “+”. El motivo radica en que permite identificar con mayor facilidad las relaciones entre condiciones que suscitan suficiencia y al mismo tiempo excluyen necesidad.

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 6; reducción de implicantes primarios usando el software fs/QCA

En primer lugar, cabe recordar que, en este análisis, las métricas³⁴ señalan lo siguiente: una cobertura bruta de 1 supone que la solución de implicantes primarios muestra una configuración que causa eficacia en todos los casos presentados. Por su parte, un valor de 0 indicaría que la solución no causa eficacia en ninguno de los casos; sin embargo, este valor sólo es teórico y no aparece nunca, pues una configuración con dicho valor simplemente no puede ser un resultado a mostrar. Valores intermedios exponen que una solución explica la causa de eficacia sólo para un número determinado de casos. Es común encontrar que dos soluciones tienen valores parecidos o que ambos suman más de 100%; esto se debe a que algunos casos pueden explicarse causalmente por una o más combinaciones de implicantes primarios; por ello se debe realizar una evaluación conjunta con el índice de cobertura única (que, por lo menos, debe tener el mismo valor que el valor de cobertura bruta) para definir la distribución causal de las soluciones en el universo de estudio. Esta medida señala cuantos casos son explicados de manera exclusiva por la solución en cuestión y no por alguna otra. Una cobertura única de 1 señalaría que, sin recurrir a otras soluciones, una solución concreta causa eficacia en todos los casos de estudio, una de 0.5 indicaría que, aún cuando la cobertura bruta puede ser mayor (y con frecuencia lo es), la solución explica de manera exclusiva la mitad de los casos.

Dicho lo anterior, en la Tabla 7 se puede apreciar que las configuraciones de la tabla 4 -mostrada al principio de este capítulo- pueden ser reducidas a tres configuraciones de implicantes primarios. Estas soluciones cubren o, en otras palabras, señalan las configuraciones de condiciones que son totalmente suficientes por sí mismas (según señala la métrica de cobertura) para causar la emergencia de EE en ocho de nueve casos³⁵. Estas soluciones si bien son suficientes no son necesarias (pues el fenómeno muestra equifinalidad).

³⁴ Con el fin de recordar el significado de las métricas se sugiere revisar la aclaración hecha al principio de este capítulo, p.69; o la exposición de la página 52 en el apartado metodológico, donde la figura 2 expone el resumen de las métricas utilizadas.

³⁵ No cubren todos pues las soluciones contradictorias no son tomadas en cuenta en este análisis (por ello las soluciones cubren nueve menos un caso excluido por ser contradictorio. Finalmente recordamos que en este apartado se muestra la reducción de las configuraciones brutas que sí causan eficacia.

De estas tres soluciones, la configuración No.1 es la única que presenta una cobertura bruta muy baja; es decir, pocos casos en los que emerge eficacia escolar son causados por los implicantes primos que contiene esta configuración (un caso), al tiempo que es la única solución en donde la ausencia explícita de una condición (Gestión del tiempo) es necesaria para la emergencia de Eficacia escolar³⁶. Por otro lado, las dos soluciones restantes contienen implicantes primarios que pueden usarse para cubrir 5 y 6 de los casos (solución No. 3 y No. 2, respectivamente). **En todos los resultados la cobertura única es baja, lo que equivale a decir que las configuraciones pueden servir para explicar más de un sólo caso, pero todas explican al menos uno de manera exclusiva.**

Dado que la solución No. 1 tiene el mismo valor en ambas métricas se puede deducir con seguridad que explica únicamente su caso³⁷, por lo que es susceptible de ser agrupada diferenciándola de los otros resultados; lo que a su vez faculta otra posible distribución de la cobertura global (según se indica en la Columna No.3) y **un modo más claro de entender la interacción causal entre condiciones.** Los detalles se comentan en breve, una vez factorizadas en dos grupos³⁸.

Finalmente, la tercera columna muestra un modo posible de la distribución de la cobertura global; es decir, uno de los modos en los que las soluciones resultantes podrían distribuirse según su cobertura; de tal forma que las soluciones No1 y No.3 explicitarían cada una la configuración causal de uno de los casos, mientras la solución No.2 explicaría la configuración suficiente para la emergencia de EE en los seis casos restantes.

³⁶ En ocasiones la ausencia de una condición puede ser necesaria porque, en la dinámica configuracional, dicha ausencia obliga a tomar acciones que afectan la vinculación entre las condiciones restantes o directamente esta ausencia es causada por dicha interacción. Es decir, dada una ausencia es posible que se desaten mecanismos de compensación que contribuyen a la emergencia del resultado de interés. Habría confirmar, vía vuelta a los casos, qué pasa específicamente cuando gestión del tiempo se encuentra ausente.

³⁷ Castillo y Álamos-Concha (2017: 44) señala que resultados idénticos en ambas métricas suponen que la solución en cuestión explica un porcentaje de casos totalmente independiente de las otras soluciones.

³⁸ Cabe señalar que, para entender y justificar estas configuraciones en términos argumentativos es necesario realizar un análisis de las relaciones de causalidad coyuntural a las que refieren, ya sea por la vuelta a los casos en profundidad o por la deducción teórica. Como se ha señalado antes, la deducción teórica no es posible, pues no hay lógica interna que vincule las condiciones entre sí; de modo que el único camino que queda es volver a los casos con las orientaciones que emergen de los resultados del QCA. Trabajo para otra investigación. Aquí nos limitamos a indicar rutas de análisis; específicamente hipótesis que sirven para la exploración y el desarrollo de teoría.

Las soluciones pueden factorizarse abstrayendo de ellas los términos comunes (es decir SC y Cur). Tras factorizar, las soluciones se muestran de la siguiente manera:

$SC*Cur* (IR* \sim GT*DPD + PC*GT*Clim + PC*DPD*Dir*Clim*Exp)$ ³⁹

Por fuera de los paréntesis se encuentran Sentido de comunidad y Currículo de calidad, conjunto de condiciones que suponen necesidad para el total de soluciones que arroja la reducción; sin embargo, se aprecia que únicamente se realizan como configuraciones suficientes en términos de los otros tres conjuntos de condiciones. Es decir, en todos los casos donde están presentes las condiciones Sentido de comunidad y Currículo escolar, el que emerja EE depende de que éstas se combinen con 1) la presencia de buenas instalaciones y recursos, Maestros que se desarrollan profesionalmente y una mala gestión del tiempo; o 2) Participación de la comunidad escolar, buena gestión del tiempo y un buen clima escolar y de aula; o bien 3) participación de la comunidad escolar, maestros que se desarrollan profesionalmente, una dirección de calidad, un buen clima escolar y de aula y altas expectativas.

Estos resultados pueden simplificarse más, factorizando las soluciones en dos grupos; esto lo realizamos debido a que, como se expondrá en breve, el grupo de las soluciones No. 2 y No. 3 tienen más términos en común, lo que supone que la factorización permite dar cuenta de más condiciones necesarias en ambas soluciones, mismas que ayudan a entender mejor la dinámica de interacción entre ellas.

La tabla 7 señala que la cobertura global es de 0.88 y que hay una configuración que cubre sólo su propio caso (la No.1); debido a esto, es posible agruparla por separado de los resultados No.2 y No.3. Realizando un segundo proceso de factorización lógica tal y como con los resultados originales (ver tabla 8), las combinaciones de condiciones necesarias, pero no suficientes y suficientes, pero no necesarias se presentan de la

³⁹ Recordamos a quien lee que en el capítulo metodológico (p. 49) se señala que el signo “+” se utiliza para denotar suficiencia; en este caso la factorización muestra que los términos separados por el signo “+” se convierten (tal y como se señala en el párrafo siguiente donde se comenta la expresión) en configuraciones suficientes cuando interactúan con el conjunto SC*Cur. Del mismo modo, la agrupación permite notar que las configuraciones son suficientes pero no necesarias (pues hay más de una configuración que causa eficacia). Como señalamos en el pie de página No. 33, sugerimos revisar Castillo (2017), específicamente en p.15

siguiente manera⁴⁰:

Tabla 8. Factorización de las soluciones de la tabla 7

Soluciones	Casos que explican
1) SC*Cur* (IR*~GT*DPD)	Explica la solución causal de 1 caso
2a) Clim*SC*Cur*PC* (GT + DPD*Dir*Exp)	Explica la solución causal de 7 casos
2b) Clim*PC* [SC*Cur* (GT + DPD*Dir*Exp)]	

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 7

En la Tabla 8, agrupamos por paréntesis, corchetes y llaves en función de las relaciones de causalidad coyuntural que establece cada condición según los resultados del proceso de minimización a implicantes primarios. Puede notarse que la solución No.2 presenta a su vez dos modos equivalentes de agruparse (2a y 2b, la lógica del proceso se muestra en el pie de página No. 40); el segundo (2b) **facilita especificar mejor los resultados y se ha puesto colores a las parejas de condiciones que interactúan causalmente. La justificación para presentar las agrupaciones de condiciones según la forma de la expresión mostrada en 2b (además de justificación que proviene simplemente de la factorización lógica posible), viene del análisis de necesidad presentado antes en este capítulo, en el que se muestra que SC*Cur (sentido de comunidad y Currículo de calidad) es una pareja que interactúa junta**⁴¹. En suma, estas maneras de agrupar las soluciones permiten

⁴⁰ Lo que se hizo fue lo siguiente:

1) Se mantiene la solución No. 1 factorizada

a. SC*Cur* (IR*~GT*DPD)

2) Las soluciones No. 2 y No. 3 se factorizan, identificando los términos comunes de la siguiente manera:

a. SC*Cur* (PC*GT*Clim + PC*DPD*Dir*Clim*Exp)

i. Se nota que la parte entre paréntesis ahora tiene en común PC y Clim; por ello se puede presentar como:

b. SC*Cur*PC*Clim (GT + DPD*Dir*Exp)

⁴¹ Recordamos que el análisis de necesidad sugiere que las condiciones más importantes que definen la

notar lo siguiente:

- 1) Ambas soluciones causales (que cubren ocho de los nueve casos) tienen en común la presencia de Sentido de comunidad (SC) y Currículo de calidad (Cur) como condiciones necesarias para causar la emergencia de EE en conjunto con otros tres grupos de condiciones que interactúan en términos de causalidad coyuntural⁴²; tal y como se comentó antes, previo a la agrupación. Sin embargo, recordando el análisis de necesidad, **Sentido de comunidad y Currículo de calidad son condiciones que están también presentes en todos los casos donde no emerge EE**; de modo que -con independencia del porqué se encuentran siempre presentes- **según los datos son las condiciones más sensibles a las interacciones con las que se encuentran en los casos y su aporte a la causalidad configuracional depende totalmente de estas mismas interacciones. (hipótesis 1).**

Por otro lado, la presencia de estas condiciones, tanto en los casos positivos como en los negativos, quizás se deba a la posibilidad de que sean condiciones normadas en la actualidad debido a reformas educativas o modificaciones de lineamientos escolares (esto es particularmente viable respecto al sentido de comunidad, en tanto uno de sus indicadores es la presencia de un proyecto compartido, que en esencia es la Ruta de mejora de las escuelas, institucionalizada como práctica). **Tocará a otras investigaciones dar cuenta de si en efecto la presencia de estas condiciones se debe a la normalidad mínima actual de las escuelas (hipótesis 2)**, de modo que los esfuerzos para dar cuenta de las causas de la eficacia puedan orientarse hacia el estudio de las condiciones que no parecen ser susceptibles de consolidarse por la vía del diseño institucional; al mismo tiempo, una investigación orientada en este sentido permitiría reconocer con claridad la toma de buenas decisiones en este ámbito. Incluso, si fuese el caso, podría investigarse si la presencia en términos de normalidad mínima de estas condiciones es resultado de la performatividad de la ciencia; esto con el fin de resaltar el valor práctico de la corriente de EE.

- 2) **En siete de las ocho explicaciones causales (es decir, aquellas expresadas por la solución No. 2) hay otras dos condiciones que suponen necesidad: Clima escolar y de aula (Clim) y Participación de la comunidad (PC).** La primera de ellas era esperada y es coherente con el análisis de necesidad, según se comenta antes en este capítulo; participación de la comunidad, por su parte, emerge como resultado del proceso de minimización.

Contrario a SC y Cur, **la situación de necesidad de estas dos condiciones no parece ser a priori susceptible de ser explicada por una cuestión normativa**, pues nada garantiza que los agentes escolares van a llevarse bien entre ellos ni que van a relacionarse de alguna con padres y madres de familia (o que esto si quiera van a participar en la vida de las escuelas aún existiendo mecanismos para ello); de modo que **si Sentido de comunidad y Currículo de calidad fueran condiciones que se encuentran en las escuelas debido a una cuestión de normatividad mínima, las únicas condiciones necesarias (pero no suficientes) para causar eficacia (y que no estarían dadas a priori) serían Clima escolar y de aula y**

naturaleza de las interacciones que luego dan forma a una configuración son: 1) el clima escolar -a nivel del total de configuraciones y señalado por la métrica de cobertura- y 2) el sentido de comunidad junto con el currículo de calidad -a nivel de los casos donde emerge el resultado de interés y señalado por la métrica de consistencia-.

⁴² Ver p. 49, apartado metodológico, para recordar a qué se refiere esta noción

Participación de la comunidad (hipótesis 3).

Este resultado podría deberse a que **Clima escolar y de aula y Participación de la comunidad básicamente remiten a elementos que facultan la emergencia de redes de apoyo (hipótesis 4)**, de tal manera que a través del trabajo conjunto de docentes, alumnos y padres de familia se pueden solventar deficiencias (de recursos humanos o materiales, por ejemplo falta de directivos o equipo escolar) y, al mismo tiempo, aprovechar las otras condiciones positivas que son necesarias y puede existir de forma estándar en la escuela (nos referimos a Sentido de comunidad y Currículo de calidad, señalados como necesarios).

- 3) Del mismo modo, podría ser que con la existencia de un buen clima escolar y de aula es posible, a nivel escuela, el llevar a cabo actividades de manera óptima; ya que al no haber conflictos de importancia disminuyen las dificultades para definir y encaminar esfuerzos hacia actividades en pos de la mejora de los aprendizajes, misma que no pasarían por deliberaciones relacionadas con intereses de grupos (docentes, directivos, padres de familia), pudiendo aprovechar así la presencia de otras condiciones; mientras que, en el nivel de aula, tanto profesores como estudiantes pueden manifestar estados anímicos que les permitan concentrarse en los aprendizajes (**hipótesis 5**).
- 4) Dada la posible distribución de la cobertura global de las soluciones (tercera columna tabla 7) se detalla que la interacción de las cuatro condiciones necesarias en el inciso anterior (solución 2b) **causa eficacia escolar en 1) seis de los ocho casos explicados cuando a dicha interacción se añade la condición Gestión del tiempo escolar y de aula (Clim*SC*Cur*PC*GT) y en 2) uno de los ocho casos cuando estas cuatro condiciones interactúan con el grupo de condiciones Desarrollo profesional docente, dirección escolar de calidad y Altas expectativas (Clim*SC*Cur*PC* DPD*Dir*Exp)**. Esta primera solución, además de ser la más parsimoniosa (sólo precisa de cinco de las nueve condiciones) es también la que mayor cobertura tiene.
- 5) Siguiendo lo anterior, y descontando las cuatro condiciones necesarias señaladas arriba, **la contribución causal -en términos configuracionales- de una buena gestión del tiempo (GT) sería equivalente a la contribución causal conjunta de la existencia de desarrollo profesional docente, una dirección de calidad y altas expectativas (dependiendo, claro, de la dinámica particular de la interacción)**. Una hipótesis del porqué Gestión del tiempo es la condición que se añade para explicar la configuración causal de la mayoría de los casos es que en realidad dicha condición expone la concretización de la interacción de las cuatro condiciones necesarias, es decir que sólo es posible cuando las cuatro condiciones necesarias se presentan (**hipótesis 6**). Respecto al caso en el que la causalidad configuracional se concreta con las condiciones. Dirección de calidad, Altas expectativas y Desarrollo profesional docente habría que explorar en torno al motivo que las hace equivalentes a una buena gestión del tiempo.

Una vez comentadas las particularidades de las soluciones en términos de necesidad causal, a continuación exponemos los tipos analíticos que los resultados sugieren (nombrados con base en el contenido de las configuraciones reducidas).

3.6. Tipos analíticos de eficacia

- 1) **Eficacia interna-docente:** La solución que sólo causa uno de los casos explicados - **solución No. 1: SC*Cur* (IR*~GT*DPD)**- no comparte dos de las cuatro condiciones que



son comunes a las otras dos explicaciones; y donde, dada la falta de relevancia de las condiciones de Participación de la comunidad, de Dirección de calidad, de Altas expectativas y de Buen clima, **esta configuración parece referir a un tipo de eficacia que es sostenida esencialmente por los docentes en escuelas con buenos recursos, y donde las interacciones entre ellos (dada la no relevancia del clima escolar) se reducen al proyecto de ruta de mejora, mismo que coordina profesionalmente el trabajo (hipótesis 3)**; este supuesto haría entendible porqué aparece como necesaria la presencia de una mala gestión del tiempo, pues ante estas ausencias docentes verían afectada la presencia en clase de alumnos, las interrupciones para lidiar con problemáticas sin apoyo humano, entre otras posibilidades; del mismo modo justificarían porqué no aparecen como relevantes las expectativas, pues como señalan en muchos casos estas se encuentran en función del apoyo que los docentes perciben por parte de padres de familia, situación que no les daría -per se- incentivos para desinteresarse de su trabajo de formación; del mismo modo, aunque no se cuente con un buen clima de trabajo la existencia de recursos permite a los docentes realizar un trabajo en el día a día relativamente independiente al de los otros agentes escolares.

Llama la atención que ésta es la única configuración donde las instalaciones y los recursos juegan un papel relevante; esto último es de particular importancia, pues algunas críticas a los estudios sobre EE (Thrupp & Lupton: 2011) señalan que los recursos son en realidad lo que determina las posibilidades de la escuela para impactar de manera positiva el resultado de los alumnos. En nuestros resultados esto es acaso posible únicamente en una explicación, cuya cobertura bruta y única es muy baja.

- 2) **Eficacia comunitaria sin liderazgo directivo.** Este tipo corresponde a la explicación que causa 6 de los 8 casos explicados (Clim * SC*Cur*PC*GT). Es un tipo de eficacia en el que el aprovechamiento de la existencia de un proyecto escolar y un currículo de calidad se logra fundamentalmente por la existencia de redes de apoyo directo al alumno (posibles por la existencia de un buen clima escolar y de aula y la participación de la comunidad) que incluirían sólo a padres de familia (de ahí la noción de “comunitaria”) y docentes. Llama la atención que la condición referida al liderazgo directivo, una de las dimensiones que la literatura sobre EE releva de manera constante, no forma parte de la solución que causa la mayor parte de los casos. Como se señaló antes, esto podría indicar que una buena mancuerna entre docentes y padres de familia participativos y atentos a las necesidades de la escuela (en términos de una buena gestión del tiempo) llevaría a prácticas de mejora permanente que, al ser independientes de la presencia de un agente coordinante (el director), aseguraría la latencia de la eficacia como institución. **(hipótesis 6)**
- 3) **Eficacia comunitaria con liderazgo directivo.** Este tipo corresponde a la explicación causal de uno de los casos (Clim * SC*Cur*PC*DPD*Dir*Exp); en esta configuración son relevantes casi todas las condiciones causales con excepción de Gestión del tiempo e Instalaciones y recursos. La diferencia más clara respecto al tipo anterior, radica en que las condiciones base (Sc y Cur) precisan combinarse no sólo con elementos internos y externos que permitan la emergencia de redes de apoyo directo sino también de la intervención de un liderazgo directivo que emerja a la par de desarrollo profesional docente y altas expectativas.

3.7. Resultados de la minimización en configuraciones con implicantes primarios: Eficacia ausente

De manera simétrica, se comentan los resultados para las soluciones que llevan a la ausencia de EE. Éstos aparecen en la tabla 9.

Tabla 9. Resultados de la reducción de configuraciones brutas a implicantes primarios: eficacia ausente

No. y solución	Cobertura bruta	Cobertura única	Posible distribución de la cobertura global	Consistencia
1. ~Clim*~PC*Exp	0.4	0.2	0.2 (1 caso)	1
2. ~Clim*~Dir*~DPD*~GT*~IR*~PC	0.6	0.4	.6 (3 casos)	1
Cobertura global de las soluciones 0.8 (4 casos)				
Consistencia de la solución: 1				

Fuente: elaboración propia

En este caso, la cobertura global de las soluciones es 0.8; en otras palabras, explica la causa de ausencia de eficacia en cuatro de los cinco casos de estudio. Una de las soluciones cubre la configuración de la mayor parte de ellos (tres casos, solución No.2).

Se puede observar a simple vista que el rasgo común de ambas soluciones es la ausencia de Clima escuelas y de aula y Participación de la comunidad, al tiempo que no son relevantes la ausencia de Currículo de calidad ni de Sentido de comunidad (condiciones que sí son comunes para la emergencia de EE); de este modo, se sigue que la ruta analítica hacia la ausencia de eficacia no es del todo simétrica en comparación con la ruta hacia la eficacia.

Lo anterior es entendible debido a que, como se señaló antes, no hay casos donde Sentido de comunidad y Currículo de calidad estén ausentes, de modo que no son variables que a priori influyan en la causa de la ineficacia. Es decir, con base en los

resultados, se confirma que las variables que hacen la diferencia hacia la eficacia son esencialmente las que permiten formar redes de apoyo (Participación de la comunidad y Clima escolar y de aula), de modo que, sin ellas presentes, resolver otros problemas parece ser un asunto imposible.

Además de lo anterior, la solución No. 2 muestra que la ausencia de una dirección de calidad y las instalaciones y los recursos juegan un papel importante en la explicación que cubre tres de los cuatro casos explicados; es decir, estas condiciones que recién se señalaron no son muy relevantes para causar eficacia, pero sí lo son para llevar a su ausencia. En resumen, se trata de condiciones que suponen pisos básicos que deberían estar presentes en todas las escuelas.

De modo simétrico a como se realizó en el apartado anterior, la tabla 10 muestra las soluciones factorizadas para un análisis más simplificado.

Tabla 10. Configuraciones hacia la ineficacia (factorizados)

Soluciones	Casos que explican
1) ~ Clim* ~PC *(EXP +* ~Dir* ~DPD* ~GT* ~IR)	Explica la solución causal de 3 caso

Fuente: elaboración propia

La solución muestra un resultado coherente y casi simétrico con las soluciones hacia la eficacia. Se observa que la ausencia de buen clima escolar y de participación de la comunidad son las variables necesarias para causar ausencia de EE, en este caso.

Finalmente. No realizamos una tipología de la ineficacia en términos de sus implicantes primarios debido a que los casos cubiertos son muy pocos, y la solución que más casos cubre es un tipo de ineficacia muy esperada. En todo caso ambas soluciones parecen referir a la ineficacia como un fenómeno fundamentalmente relacionado con la ausencia de redes de apoyo dado por la falta de Participación de la comunidad de padres y madres de familia y de un buen clima escolar, según lo señalado por el análisis de necesidad para la ausencia de eficacia.

IV. CONCLUSION

A través de un instrumento metodológico cualitativo (el QCA), la presente tesis tuvo como objetivo principal probar la siguiente hipótesis: existen configuraciones causales heterogeneas que se asocian con la emergencia de escuelas eficaces, así como configuraciones igualmente heterogeneas que no la producen (variable independiente). Es decir, contrario al discuso común en la corriente de EE (que pretende señalar: 1) a nivel del marco analítico, la presencia sostenida en las escuelas de nueve condiciones que se asocian a la emergencia de eficacia; y 2) a nivel de modelos de eficacia, el que las variables siempre mantienen entre sí las mismas relaciones definidas por dichos modelos (es decir, siempre la variable A siempre se relaciona con B; siempre la variable C con la variable F; variable E con A, etc.), pretendimos explorar la posibilidad de que las condiciones asociadas con la eficacia se presentaran y relacionaran de manera heterogenea en el caso mexicano; en otras palabras, que no siempre se presentaran todas en cada una de las unidades de estudio y que, por ende, no siempre establecieran entre sí las mismas relaciones. De este modo, y por primera vez en lo que respecta a esta literatura, se intentó realizar un estudio cuya pretención fue explorar el fenómeno de EE en términos de causalidad compleja y configuracional.

Orientados por la hipótesis señalada, el trabajo con el QCA permitió identificar condiciones necesarias para causar eficacia escolar en las escuelas mexicanas, así como relaciones de equifinalidad, causalidad coyuntural y causalidad asimétrica entre dichas condiciones; las cuales, a su vez, permitieron identificar configuraciones causales de eficacia escolar y con ello realizar tipologías fenomenológicas y analíticas. Para lograr lo anterior se realizó una codificación rigurosa que permitió reducir la información a una tabla de verdad que sirvió de insumo para los análisis posteriores.

De este modo, **a través del análisis de necesidad pudimos constatar que ninguna condición o interacción entre condiciones es suficiente por sí misma para causar eficacia, al tiempo que pudimos identificar la existencia de condiciones que suponen necesidad. Como se hipotetizaba, no todas las condiciones son necesarias (situación que permite notar equifinalidad) y no todas las que sí lo son interactúan siempre igual para causar eficacia, aun cuando parece haber varios**

pares de condiciones que interactúan juntas (situación que permite notar causalidad compleja). En otras palabras, pusimos a prueba el único supuesto relativamente teórico de la literatura sobre EE (que las nueve condiciones aparecen siempre juntas -pues suponen un todo “orgánico” más que elementos separados- al tiempo que su presencia se relaciona con buenos resultados) y se obtuvo evidencia para cuestionarlo.

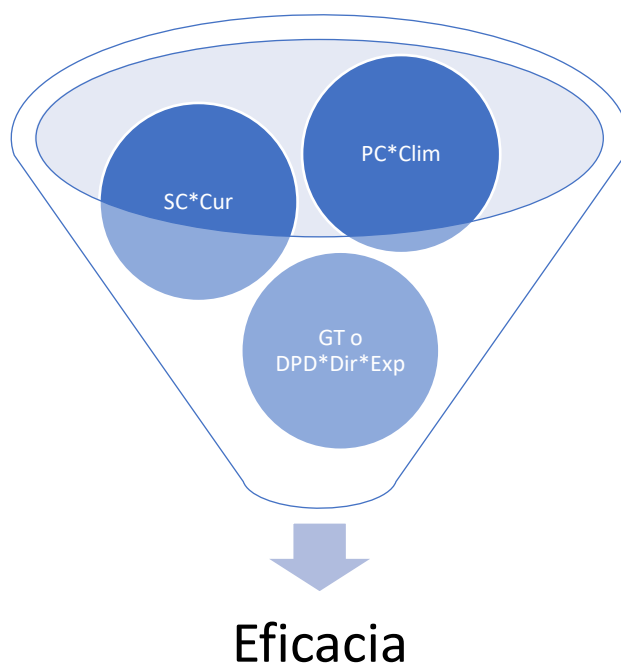
Como resultado, identificamos dos condiciones cuya necesidad es total (valor de 1 en el índice de consistencia) tanto en los casos de éxito como de fracaso: Sentido de comunidad (SC) y currículo de calidad (Cur). Complementando esto, la reducción a implicantes primarios permitió confirmar que estas condiciones son necesarias para causar EE en ocho de los nueve casos de estudio (no en todos dado que un caso emergió como contradictorio); sin embargo, en este punto **emergieron, también como necesarias para causar eficacia en (siete de los nueve casos), las condiciones de un Buen clima escolar y de aula (Clim) y de Participación de la comunidad (PC).**

En resumen, se identificaron dos conjuntos de condiciones que se relacionan de manera directa (1) el conjunto de Sentido de comunidad con Currículo de calidad y 2) el conjunto de Participación de la comunidad con Buen clima escolar y de aula) en términos de necesidad. **El mismo análisis de necesidad, vía la métrica de cobertura, permitió también identificar que estos conjuntos son fundamentalmente distintos en términos de su causalidad simétrica sobre la emergencia de EE;** por un lado el conjunto de Sentido de comunidad*Currículo de calidad corresponde a condiciones que se asocian tanto con la aparición de EE como con su ausencia, mientras que el conjunto Participación de la comunidad*Clima escolar y de aula aparece casi siempre ligado a un solo tipo de resultado (a **la presencia de eficacia, específicamente**).

Esto nos llevó a concluir que estos resultados indican la sensibilidad de estos conjunto de condiciones a la interacción configuracional; de modo que el conjunto Sentido de comunidad*Currículo de calidad es influenciado, más que influyente, caso contrario al conjunto Participación de la comunidad*Clima escolar y de aula que parece ser influyente más que influenciado; esta conclusión es

posible sólo a partir del análisis conjunto de las dos métricas que el análisis de necesidad proporciona (mismo que se comentó de manera más extensa en el capítulo anterior), lo que muestra el valor que este elemento del QCA aporta a la obtención de hallazgos. Así, sumado a que la adición de una condición más a esta interacción (Gestión del tiempo) conforma la configuración con mayor valor causal explicativo (seis de ocho de los casos), los resultados invitan a profundizar con mayor énfasis en torno a las interacciones de sólo cuatro de las nueve condiciones que la literatura asocia con la emergencia de EE (Participación de la comunidad*Currículo de calidad*Clima escolar y de aula*Sentido de comunidad).

Figura 5. Representación gráfica de la interacción causal, según los resultados de la minimización a implicantes primarios.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados con utilizando el QCA

Los resultados indican una ruta causal con la forma mostrada en la figura 5. Es decir, una relación causal donde el resultado de la interacción de Sentido de comunidad*Currículo de calidad afecta, como conjunto, al resultado de la interacción Participación de la comunidad*Clima escolar y de aula como una parte fija del mecanismo causal; a lo cual se añade por lo general Gestión del tiempo y en uno solo de los casos la interacción Desarrollo profesional docente*Dirección

escolar*Altas expectativas.

Lo anterior permitió reportar el hallazgo de un “piso mínimo” de condiciones que es necesario garantizar para que la eficacia emerja; al tiempo que se orienta, a partir del resultado obtenido por la aplicación de una metodología sólida, hacia la comprobación de relaciones entre condiciones que suponen un paso previo hacia la elaboración de una teoría o modelo sobre la eficacia, basado no en un enfoque probabilístico, sino en uno determinístico que proporciona insumos para una justificación cualitativa profunda.

Por su parte, la ruta hacia la ineficacia supone la ausencia de casi todas las condiciones causales y en este sentido no es tan relevante como los resultados anteriores (como señalamos antes, esto puede deberse a los pocos casos con los que se contó para el análisis); sin embargo, releva como necesarias a la ausencia de Clima escolar y de aula y Participación de la comunidad, ofreciendo con ello orientaciones que confirman su importancia central para los análisis y su valor explicativo causal por encima de la conjunción de Currículo de calidad y Sentido de comunidad y de otras condiciones.

Por otro lado, comentamos de manera breve las diferencias entre los caminos brutos hacia la eficacia y los caminos analíticos que se desprenden de la reducción realizada por medio del QCA; esto con el fin de presentar una evaluación mínima del aporte del método en términos de la posibilidad de abstraer tipologías.

Recordamos que, a partir de la tabla de verdad y -en un momento posterior- de la reducción de ésta a implicantes primos, pudimos realizar dos tipologías: una de tipo fenomenológica (evidente, casuística) que nos permitió definir cuatro tipos de eficacia y otra de tipo analítica, producto de la abstracción booleana, que nos permitió definir tres. Resulta bastante claro que la observación fenomenológica, posible en los caminos brutos, permite identificar con claridad dos de las condiciones necesarias (Sentido de comunidad y Currículo de calidad), pues la presencia en todos los casos es algo notorio; no obstante, no permite identificar la necesidad de las condiciones Participación de la comunidad y Clima escolar y de aula, pues estas sólo son visibles en términos de la reducción booleana, así como a través del análisis de necesidad; es decir, una comparación fenomenológica no permite notar su relevancia.

Del mismo modo, los caminos brutos son susceptibles de tipologizarse solamente en términos casuísticos, pues como se mostró al principio las tipologías son nombradas en función de las condiciones que se encuentran ausentes, de modo que cada combinación de ausencias posible invitaría a identificar un tipo; mientras que, por medio del QCA, la tipología tiene un alcance más general en tanto su abstracción es mayor, en otras palabras se trata de tipologías generalizables al menos dentro del conjunto de datos sobre el que se aplica el método. En resumen: **los caminos brutos no permiten obtener una orientación de la interacción de las condiciones, pues esto es sólo posible por la reflexión conjunta en torno a los resultados del análisis de necesidad y de la reducción a implicantes primarios** (que en nuestro caso nos permite elaborar la Figura 3).

Finalmente, como se señaló antes, es común que una vez obtenidos los resultados de la minimización y del análisis de necesidad se ofrezca una interpretación narrativa de los resultados. Nosotros no la proporcionamos por la siguiente razón: los análisis que pueden realizar esta interpretación se valen de la teoría para deducir de manera lógica el porqué de las relaciones entre condiciones; éste no es nuestro caso, pues (tal y como señalan las críticas que mencionamos con detalle en el capítulo 1 de esta tesis) la corriente de estudios sobre EE únicamente presenta un marco analítico con definiciones conceptuales que no dicen más sobre procesos o relaciones entre variables. **Es por esta razón que resultaba necesario establecer coordenadas analíticas para orientar una exploración en aras de 1) identificar los procesos que hacen que los factores particulares presenten resultados e interacciones diferenciadas en cada caso (o sea, un análisis a nivel de las condiciones causales individuales) con el fin de 2) recrear los procesos generales por medio de los cuales los factores logran organizarse como una configuración causal (es decir, un análisis a nivel de configuraciones); pasos que, creemos, pueden llevar por fin al desarrollo de una teoría. Es esta la agenda que esta tesis permite sentar, misma que expone hasta dónde es posible llegar (en el tiempo presente y futuro) a partir del uso de un método como el QCA.**

Cabe señalar que el uso de éste método suscitó dificultades en esta investigación en lo referente a la calibración del instrumento (es decir, la construcción de la tabla de

verdad), esto se debió a un problema de operacionalización de las variables asociadas con la eficacia, el cual es inherente de la corriente sobre EE (según señalamos en el capítulo 1); por ello, la operacionalización debió, necesariamente, ser un proceso discrecional (aunque justificado en términos de su propia lógica, misma que queda expuesta en los anexos de este trabajo -Anexo IV y V-, realizada a partir de las definiciones teóricas construídas por Murillo -Anexo II-, las cuales, sin embargo, no problematizamos), esto porque la literatura nunca estandarizó el modo de operacionalizar y porque las críticas hacia el campo de estudio señalan la necesidad de contextualizar las variables, de modo que aún si el proceso estuviese estandarizado sería necesario reformarlo en términos de las evidencias que los casos de estudio permiten obtener. En este mismo sentido, al hecho de que la emergencia de EE supone variables cuyo contenido sustantivo es *per se* sumamente contextual (por ejemplo, la participación de la comunidad supone a agentes con culturas y prácticas particulares que no empatan necesariamente ni si quiera a nivel nacional) se suma el hecho de que explorarlas por medio de instrumentos cualitativos permite unicamente la construcción de datos cuya profundidad y amplitud narrativa dista mucho de ser homogénea (es decir, en términos de los datos que utilizamos en esta investigación, nos referimos a diferente cantidad de entrevistas por caso y diferente cantidad de información por entrevista, aún con instrumentos estructurados). Estas dificultades nos llevaron a pensar que la alternativa más simple atender la problemática es el recurso a plantear definiciones relacionales; es decir, definiciones que obedecen en realidad a las interacciones de los elementos que se pueden agrupar en su campo semántico, y no tanto a la ponderación de éstos (como podría ser un índice). Así, defendemos la definición relacional como una vía adecuada para contribuir a la “agenda de la contextualización” que la literatura crítica inglesa sobre EE señala.

Finalmente, mencionamos las hipótesis que pueden orientar investigaciones futuras, mismas que son las explicaciones que ofrecimos en el capítulo III para los resultados del QCA y que, dadas las limitaciones del marco analítico, son las únicas que podemos dar en este punto:

- 1) Las condiciones Sentido de comunidad y Currículo de calidad son las más sensibles a las interacciones con las que se encuentran en los casos, de modo

que su aporte a la causalidad configuracional depende totalmente de estas mismas interacciones.

- 2) La presencia de Sentido de comunidad y Currículo de calidad, tanto en los casos donde emerge EE como en los que no, se debe a la normalidad mínima actual de las escuelas.
- 3) Si la Hipótesis 2 es cierta, entonces: las únicas condiciones necesarias para causar eficacia (y que no estarían dadas a priori) serían Clima escolar y de aula y Participación de la comunidad (hipótesis 3).
- 4) Clima escolar y de aula y Participación de la comunidad son condiciones necesarias debido a que facultan la emergencia de redes de apoyo que permiten solventar la mayoría de las dificultades que impiden obtener buenos resultados (es decir, son las condiciones más importantes que influyen en la causalidad configuracional).
- 5) Clima escolar y de aula y Participación de la comunidad suponen condiciones que a) a nivel de escuela se relacionan con la existencia de luchas de poder y b) que a nivel de aula se relacionan con la existencia de estados anímicos que impactan sobre los aprendizajes.
- 6) Gestión del tiempo es una condición que sólo puede emerger como resultado de la presencia conjunta de Sentido de comunidad*Participación de la comunidad*Currículo de calidad*Clima escolar y de aula.
- 7) En algunas escuelas basta con la presencia de buenos recursos y un proyecto compartido entre docentes para conseguir buenos resultados.
- 8) Una buena mancuerna entre docentes y padres de familia participativos y atentos a las necesidades de la escuela llevaría a prácticas de mejora permanente que, al ser independientes de la presencia de un agente coordinante (el director), aseguraría la latencia de la eficacia como institución.

REFERENCIAS

- Abbott, A. (2016). The historicity of individuals. En *The Processual Sociology* (pp. 3-15). Chicago: Chicago University Press.
- Acevedo, C, y Valenti, G. (2015). Propuesta analítica para estudiar innovaciones culturales y políticas. En Valenti, G., (coord.) *Nueva cultura educativa. Los sistemas educativos estatales* (pp. 19-66). Ciudad de México: Flacso-México.
- Acevedo, C., Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. En *Calidad en la educación*, (46), pp. 53-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Alamá-Sabater, L., Budí, V., García-Álvarez-Coque, J., & Roig-Tierno, N. (2019). Using mixed research approaches to understand rural depopulation. En *Economía Agraria y Recursos Naturales - Agricultural and Resource Economics*, 19(1), pp. 99-120. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.06>
- Alexander, J. (2017). La performance social entre el ritual y la estrategia. En *Performance y poder* (pp. 61-117). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. En *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 333-345. <https://dx.doi.org/10.1080/0142569930140309>
- Arteaga, B. (2013). Interpretation and Social Knowledge. On the Use of Theory in the Human Sciences. En *Región y Sociedad*, 25(56), pp. 299-304. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252013000100010
- Bhambra, G. (2014). Postcolonial and decolonial reconstructions. En *Connected Sociologies* (pp. 117-140). London: Bloomsbury.

- Blanco, E. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 58-84. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5454/5893>
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), pp. 1019-1049. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400003&lng=es&tlng=es.
- Blanco, E. (2012). El reciclaje de la desigualdad: exclusiones educativas en América Latina. En Martín Puchet [et al.], *América Latina en los albores del siglo XXI. Aspectos sociales y políticos* (pp.63-95). Ciudad de México: Flacso-México
- Blanco, E. (2013). La calidad y la equidad de la educación en México: Resultados y problemas de investigación. En *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México* (pp. 31-77). Ciudad de México: El Colegio de Mexico.
- Bourdieu, P., y Passeron, C. (1970). Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp.39-108). Barcelona: Laia.
- Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter: measuring the impact of effective principals Education. En *Next*, 13, pp. 63-69. Recuperado de [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Branch%2BHanushek%2BRivkin%202013%20EducationNext%2013\(1\)_0.pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Branch%2BHanushek%2BRivkin%202013%20EducationNext%2013(1)_0.pdf)
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. En Educación efectiva. En *La Educación en Chile hoy*, 29(2), pp. 45-59. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Factores%20q%20inciden%20en%20una%20educacion%20efectiva_2004.pdf

- Castillo, G. (1996). Capítulo 1. En *Borracheras andinas: acciones dramáticas y rompimiento de jerarquías*. Tesis presentada a la Pontificia Universidad Católica para optar el título de Licenciado en Antropología. En *Anthropologica*, 14(14), pp. 308-312.
- Castillo, P. (2017). 1. Introducción. En Medina, I., Álamos-Concha, P., Castillo, P., & Rihoux, B. (coords.), *Análisis cualitativo comparado (QCA)* (Vol. 56) (pp. 7-20). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castillo, P., Álamos-Concha, P. (2017). 2. Conceptos básicos del QCA. En Medina, I., Álamos-Concha, P., Castillo, P. J., & Rihoux, B. (coords.), *Análisis cualitativo comparado (QCA)* (Vol. 56) (pp. 21-52). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multinivel. En *Perfiles educativos*, 28(112), pp. 68-97. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200004&lng=es&tlng=es
- Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School effectiveness research: Criticisms and recommendation. En *Oxford review of education*, 24(4), pp. 421-438. <https://doi.org/10.1080/0305498980240401>
- Conde, S. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. En *Sinéctica*, 42, pp. 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a2.pdf>
- Congote, B. (2003). Cultura autoritaria, impermeabilidad política y "cultura de la violencia". El caso de Colombia. En *Estudios Socio-Jurídicos*, 5(2), pp. 276-307. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/733/73350210.pdf>
- Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. En *Estudios*



pedagógicos (Valdivia), 33(2), pp. 155-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>

Cortés, F. (2008). II Selección no aleatoria y validez. A propósito de la evaluación cualitativa de oportunidades. En Cortés, F., Escobar, A., González, M. (coords.), *Método científico y política social: a propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales* (pp. 59-96). México: El Colegio de México.

Crossley, N. (2011). Introduction. En *Towards relational sociology* (pp. 1-7). London: Routledge.

De La Fe, Báez, & Bernardo, F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación. Madrid*, 294, pp. 407-426. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b0f0aced-8a73-49cd-a353-042aaa1f55ba/re29417-pdf.pdf>

Delprato, M., Koseleci, N. y Antequera, G. (2015). Educación para Todos en América Latina: Evolución del impacto de la desigualdad escolar en los resultados educativos. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8), pp. 45-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6556656.pdf>

Donati, P. (2013) "Relational sociology and globalized society", En Dépelteau F., y Powell, C., (coords.), *Applying Relational Sociology. Relations, networks & Society* (pp. 1-24). London: Palgrave Macmillan.

Emirbayer, M. (1997) Manifest for a relational sociology. En *The American Journal of Sociology*, 103(2), pp. 281-317. <https://doi.org/10.1086/231209>

Fernández, T. (2004). Clima Organizacional en las escuelas. Un enfoque comparativo para México y Uruguay. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), pp. 43-68. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5548/5966>

- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista mexicana de sociología*, 79(3), pp. 633-660. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n3/0188-2503-rms-79-03-00633.pdf>
- Geertz, C., & Antropología, J. (1973). Parte 1. En *La interpretación de las culturas* (11ª Reimpresión) (pp. 17-40). Barcelona: Gedisa.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. En *Journal of education policy*, 13(4), pp. 469-484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. En *Oxford Review of Education*, 26(3-4), pp. 353-363. <https://doi.org/10.1080/713688547>
- González-Serrano, M. y Prado-Gascó, F. (2019). Does sport affect the competitiveness of European Union countries? An analysis of the degree of innovation and GDP per capita using linear and QCA models. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15, pp. 1343-1362. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00592-7>
- Guber, R. (2001). 1. Una breve historia del trabajo de campo etnográfico. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp.23-38). Buenos Aires: Siglo veintinuno editores.
- Hernández, L. L., & Vargas, A. A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3(4), pp. 17-28. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20026>
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=41636>



- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) (Cita en texto: INEE, 2018). Panorama Educativo de México. México: INEE
- Koch E., y Pigassi S. (2013). Temas y sistemas en educación: Hacia un modelo de observación. *Perfiles educativos*, 35(140), pp. 169-181. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200011&lng=es&tlng=es
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. En *British educational research journal*, 31(5), pp. 589-604. <https://doi.org/10.1080/01411920500240759>
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. En *School effectiveness and school improvement*, 16(3), pp. 249-279. <https://doi.org/10.1080/09243450500114884>
- Maillet, A., & Albala, A. (2018). Conflictos socioambientales en los proyectos eléctricos en Chile (2005-2016): Un análisis configuracional. En *América Latina Hoy*, 79, pp. 125-149. <https://doi.org/10.14201/alh201879125149>
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), pp. 471-499. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200471&lng=es&tlng=es.
- Muñoz-Repiso, M. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. En *Revista Española De Pedagogía*, 59(218), pp. 69-84. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23765846?seq=1>
- Muñoz, D. (2007). Democracia y autoritarismo en la escuela venezolana. un acercamiento etnográfico. En *EMIGRA Working Papers*, 64, pp. 1-18.

Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n64/emigrwp_a2007n64_p1.pdf

Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 4-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521687>

Murillo, J. (2003a) Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, pp. 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110104.pdf>

Murillo, J. (2003b). 1.2. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En Murillo, J., (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*, 53 (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello

Murillo, J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En Townsend T. (eds), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement 17* (pp. 75-91). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_5

Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) (2017). *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>

Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela: Comencemos con el derecho a la palabra. En *Signos filosóficos*, 16(31), pp. 97-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242014000100004&lng=es&tlng=es

Perez-Liñán, A. (2008). Instituciones, coaliciones callejeras e inestabilidad política: perspectivas teóricas sobre las crisis presidenciales. En *América Latina Hoy*,



49, pp. 105-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30804906>

Puga, I., Polanco, D., y Corvalán, D., (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. En *Calidad en la Educación*, 42, pp. 57-102. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200003>

Ragin, C. C. (1995). Using qualitative comparative analysis to study configurations. En *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice* (pp. 177-189). Marburg: Sage. Recuperado de <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/computer-aided-qualitative-data-analysis/book204361#contents>

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. En *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>

Rosati, G., & Chazarreta, A. (2017). El Qualitative Comparative Analysis (QCA) como herramienta analítica: Dos aplicaciones para el análisis de entrevistas. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(1), pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.24215/18537863e018>

Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura. Profesorado. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 9-26. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19167>

Sandoval, A., Barrón, J. (2007). El programa de investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de américa latina. En *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 264-270. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025032.pdf>

Schneider, C. Q., & Wagemann, C. (2012). Introduction. En *Set-theoretic methods for*

the social sciences: A guide to qualitative comparative analysis (pp. 1-20). Nueva York: Cambridge University Press.

Snow, D. y Calvin, M. 2003. Elaborating analytic ethnography: Linking fieldwork and theory. En *Ethnography*. 4(2) pp. 181–200. <https://doi.org/10.1177/14661381030042002>

Tapia, L. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. En *Perfiles Educativos*, 38(151), pp.32-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00032.pdf>

Tejedor, A. (2018). *Centros de Alto Valor Añadido de la CAPV: ¿Escuelas que aprenden?* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6926/TEJEDOR%20GARC%c3%8dA%20DE%20VICU%c3%91A%2c%20ALFONSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: School inspection and its contestation in New Zealand and England. En *Comparative education*, 34(2), pp. 195-209. <https://doi.org/10.1080/03050069828270>

Thrupp, M., & Lupton, R. (2011). Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy*, 26(2), pp. 289-312. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508178>

Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International journal of educational research*, 37(5), pp. 483-504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)

Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (Vol. 17). Florida: Springer.

Treviño, E. y Treviño, G. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes* (Informe de investigación para el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa). Ciudad de México: INEE.

UNICEF-MINEDUC (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Valenti, G. (2019) (en prensa). *Alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social sobre el logro educativo*.

ANEXOS

ANEXO 1. Elementos que han sido resaltados de las corrientes teóricas según

Murillo (2008)

De manera sintética Murillo (2004) resume las principales corrientes teóricas de las cuales se nutre esta corriente de estudios

1) **Teorías del currículo.** Analíticamente propone variables contextuales que relevan la existencia de un “currículum eficaz”, organizado cuidadosamente, de tal modo que se enfoca en implementar la enseñanza de aprendizajes estratégicos y de modo progresivo. Sin embargo, se señala que su funcionamiento como factor asociado supone un trabajo de adaptación permanente, que depende del docente y de la escuela, y un trabajo constante de retroalimentación a partir de las observaciones del desempeño de los alumnos. Del mismo modo, es aquí donde se insertan discusiones importantes desde las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron), en tanto se señala que el “currículum visible” trae emparejado un “currículum oculto”, latente, a través del cual la educación se manifiesta como un ámbito de reproducción del poder y de la desigualdad a través de lo que se denomina como “arbitrario cultural”, un mecanismo de regulación social afín a la lógica de control de las clases dominantes. De este enfoque se resalta también la concepción del currículum como un elemento que define aquellos aprendizajes que serán utilizados por los individuos en la construcción cotidiana de sus vidas.

2) **Teorías del comportamiento.** En principio utilizadas para dar cuenta de la existencia de incentivos como motor de la conducta humana, han sido reformuladas desde el planteamiento de Vygotsky para señalar que las cadenas de refuerzo y sanción ocurren en escenarios sociales y culturales determinados, que participan en la definición de los valores y creencias que orientan la acción de los individuos y los comprometen en la consecución de resultados concretos. Desde estos enfoques se resalta el papel de las metas y sistemas de recompensas; las definiciones de roles y relaciones de poder; los sistemas de retroalimentación (evaluación y comunicación); los orígenes de la motivación de la acción en docentes y alumnos; el ejercicio constante de autoevaluación como un proceso dialéctico (conocimiento sobre el conocimiento); y la experiencia de los participantes en las relaciones escolares.

3) **Teorías de la organización.** Estas teorías se clasifican en:

i. **Racionales y estructurales:** en aras de lograr coordinación resaltan el diseño de fines y objetivos (planificación), la protección de la unidad y sinergia de los procesos al interior de la organización, la necesaria diferenciación de funciones e interdependencia estructural de los distintos niveles y áreas de la organización, al tiempo que ponen especial cuidado en el control de calidad (evaluación) de sus procesos como insumos para la mejora constante.

ii. **Sistémicos:** conciben a las organizaciones como entornos operativos abiertos a relaciones con el entorno. Ponen especial atención a la retroalimentación

polidireccional de los procesos que ocurren en la organización.

iii. **Teorías de recursos humanos:** resaltan el cuidado de los individuos en términos de sus deseos, necesidades y satisfacciones. De aquí emergen los planteamientos sobre liderazgo como una forma de cuidar (hacer crecer) la organización con base en una dirección específica orientada a la resolución de problemas.

iv. **Teorías simbólicas:** resaltan la importancia de la cultura en el centro, en términos de determinante de modos específicos de interpretación de la realidad por parte de los participantes de la organización en aras de lograr concretar una visión propia.

v. **Teorías políticas:** se enfocan en dar cuenta de las relaciones de poder al interior de la organización con el fin de eliminar (en la medida de lo posible) los posibles conflictos de interés que pudiesen dañar la organización.

vi. **De aprendizaje:** señala que es necesario generar información relevante sobre lo que acontece en el entorno organizativo con el fin de que la organización evolucione a lo largo del tiempo como resultado de un proceso de aprendizaje constante.

4) Teorías de la reproducción. La reproducción se encuentra estructurada por determinantes económicos y culturales; esencialmente el proceso se realiza a partir de una desigual distribución de ambos, entendidos como una unidad llamada capital cultural.

ANEXO 2. Recorrido para primera operacionalización de las variables

A continuación se muestra una recuperación literal de las descripciones conceptuales que Murillo hace en 2008. A partir de resumir dichas conceptualizaciones (resaltados en amarillo) debajo de cada una se muestra una 1ª traducción a un esquema de codificación.

a) Resumen de la conceptualización de las variables y su traducción a un primer esquema de codificación a partir de las dimensiones identificadas.

- 1) **Sentido de comunidad.** Una escuela eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores, de todos sus alumnos. En efecto, esta escuela ha formulado de forma explícita sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida porque en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado. En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo. El trabajo en equipo del profesorado, tanto en pequeños grupos para la planificación cotidiana como en conjunto para tomar las grandes decisiones, es un claro ejemplo de esa eficacia escolar.

Traducción en esquema de codificación:

- 1) **Sentido de comunidad:** 1) Existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar (visión compartida colectiva); 2) Debate pedagógico en reuniones de profesorado; 3) Fuerte compromiso docentes (escuela, alumnos, sociedad); 4) sentido de arraigo
- 2) **Clima escolar y de aula.** La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave, directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y alumnos. Una escuela eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de sonrisas” en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está –sin duda– en el camino de una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela feliz. De nuevo, hay que insistir en la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos, es sin duda el mejor entorno para aprender. De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus

alumnos. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará más y mejor por ellos.

Traducción en esquema de codificación

2) Clima escolar y de aula: 1) Satisfacción general de los miembros de la comunidad escolar con el centro y su posibilidad de desempeño (alumnos y docentes) y existencia de relaciones de respeto

3) **Dirección escolar.** La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Esta investigación ha mostrado que son varias las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

- En primer lugar, es **una persona comprometida** con la escuela, con los docentes y los alumnos, es un buen profesional, con **una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.**
- Es una **dirección colegiada, compartida entre distintas personas:** que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente ejerce la dirección en solitario. No se olvide que para que un director o directora sea de calidad, tiene que **ser reconocido como tal por docentes, familias y alumnos.**
- Dos estilos directivos se han mostrado más eficaces. Por un lado, los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a todos y cada uno de los docentes y les prestan ayuda en las dificultades que pueden tener. Es lo que se ha venido en llamar **un liderazgo pedagógico.**
- Por otro lado, se ha mostrado especialmente eficaz el **estilo directivo participativo**, es decir, aquel que se caracteriza por la preocupación del directivo por fomentar la participación de docentes, familias y alumnos no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.
- Por último, este trabajo ha evidenciado que los directivos mujeres y aquellos que cuentan con más experiencia desempeñan mejor su trabajo, probablemente porque poseen un estilo directivo más centrado en lo pedagógico y en el fomento de la participación de la comunidad escolar

Traducción en esquema de codificación.

3) **Dirección escolar:** 1) Director que asume liderazgo de manera colegiada; 2) reconocido como tal; 3) Ejerce un liderazgo pedagógico y/o participativo

4) **Un currículo de calidad.** El elemento que mejor define un aula eficaz es la **metodología didáctica que utiliza el docente.** Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencia de que son características globales las que parecen fomentar el desarrollo de los alumnos. Entre ellas, se encuentran las siguientes:



- **Las clases se preparan adecuadamente y con tiempo.** En efecto, esta investigación ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus alumnos.
- **Lecciones estructuradas y claras,** donde los objetivos de cada lección están claramente explicitados y son conocidos por los alumnos, y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Muy importante es que en **las lecciones se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos** y que en el desarrollo de las clases se lleven a cabo actividades para que los nuevos conceptos se integren con los ya adquiridos.
- Con **actividades variadas, donde haya una alta participación** de los alumnos y sean muy activas, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente
- **Atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos y adapta las actividades a su ritmo,** conocimientos previos y expectativas. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquellas donde el docente se ocupa en especial de los alumnos que más lo necesitan.
- La utilización de los **recursos didácticos,** tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos.
- Por último, la frecuencia de **comunicación de resultados de evaluación también** se ha mostrado como un factor asociado al logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo.

Traducción en esquema de codificación:

4) **Un currículo de calidad:** Buena metodología docente consiste en 1) clases preparadas, 2) estructuradas, 3) retroalimentadas, 4) participativas, 5) atentas a la diversidad, 6) didácticas, 7) con evaluación formativa.

5) Gestión del tiempo. El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje. Esta sencilla idea se ve reflejada a la perfección en esta Investigación y supone uno de los factores clave de las aulas eficaces. Así, un aula eficaz será aquella que realice una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el tiempo de aprendizaje de los alumnos. Varios son los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que han mostrado su asociación con el desarrollo de los alumnos:

1. El número de días lectivos impartidos en el aula. Las buenas escuelas son aquellas en las que el número de días de clases suspendidas son mínimas. Este elemento tiene relación con la conflictividad laboral, con la política de sustitución en caso de la enfermedad de un docente, pero también con el absentismo de los docentes.
2. La puntualidad con que comienzan habitualmente las clases. La presente Investigación ha evidenciado fuertes diferencias en el tiempo que transcurre entre la hora oficial de comienzo de las clases y el momento en que realmente se inician

las actividades. Las aulas donde los alumnos aprenden más son aquellas donde hay una especial preocupación porque ese tiempo sea el menor posible.

3. En un aula eficaz, el docente optimiza el tiempo de las clases para que esté lleno de oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.
4. Relacionado con ello, está el número de interrupciones de las tareas de enseñanza y aprendizaje que se realizan tanto dentro del aula como desde el exterior. Cuanto menos frecuente y más breves sean esas interrupciones, más oportunidades el alumno tendrá para aprender.
5. Ligado al tiempo, se encuentra la verificación de que los docentes que muestran una organización flexible son también aquellos cuyos alumnos consiguen mejores resultados.

Traducción en esquema de codificación.

5) Gestión del tiempo: 1) mínima suspensión de clases; 2) puntualidad docente; 3) Uso óptimo del tiempo en clase; 4) pocas interrupciones; 5) Flexibilidad de la organización.

6) Participación de la comunidad escolar. Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. Una escuela donde alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades, están implicados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. **Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta se dé.** La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial, para las escuelas iberoamericanas: las buenas escuelas son aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

Traducción en esquema de codificación.

6) Participación de la comunidad escolar: 1) dirección valora la participación y tiene canales institucionalizados para que esta se dé. 2) la comunidad participa

7) Desarrollo profesional de los docentes. Las actuales tendencias que conciben a la escuela como **una organización de aprendizaje** encajan a la perfección en la concepción de una escuela eficaz. En efecto, una escuela en la que haya preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más. De esta forma, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad.

Traducción en esquema de codificación:

7) Desarrollo profesional de los docentes: existencia de una comunidad de aprendizaje (preocupación por todos, especialmente por los docentes por seguir aprendiendo)

8) Altas expectativas. Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar, desde sus primeros trabajos, es considerar como factor las altas

expectativas globales. Los alumnos aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer. Así, de nuevo, las altas expectativas del docente por sus alumnos se constituyen como uno de los factores de eficacia escolar más determinantes del logro escolar. Pero confiar en los alumnos no es suficiente si éstos no lo saben. De esta forma, elementos ya mencionados tales como la evaluación y, sobre todo, la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte del docente o un clima de afecto entre docente y alumno son factores que contribuyen a que esas altas expectativas se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento. Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus alumnos y, además, tiene que hacer que los alumnos las conozcan. En la actualidad se considera que esas altas expectativas se dan en todos los niveles: así, son fundamentales las expectativas que tienen las familias sobre los docentes, la dirección y la escuela: si tienen confianza en que el centro es una buena escuela que va a hacer un trabajo con sus hijos, ésta lo hará con mayor probabilidad. Esto puede afirmarse en el mismo sentido de las expectativas de la dirección sobre los docentes y de los alumnos, y sobre los docentes hacia la dirección y los alumnos.

Traducción en esquema de codificación.

8) Altas expectativas: 1) existencia de altas expectativas en todos los niveles (docentes-alumnos; padres-alumnos; padres-docentes) y mecanismos para que éstas se conviertan en autoestima (entre ellos uso formativo de la evaluación, y clima de afecto).

9) Instalaciones y recursos. Un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los alumnos, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida. Los datos indican que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Por tal motivo es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más alegre; y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

Traducción en esquema de codificación:

9) Instalaciones y recursos. 1) Cuidado de recursos materiales; 2) esfuerzos por que el aula se vuelva un sitio didáctico (libre de ruido, decorados, con recursos didácticos)

b) Variables que aparecen en la tesis de maestría de Tejedor (2018)

- 1) Proyectos y formación: refiere a la participación por parte de la comunidad escolar en actividades de formación, impulsadas en ocasiones por las direcciones de los centros.
- 2) Metodologías: uso de métodos de enseñanza tradicionales o innovadores

- 3) Atención a la diversidad: refiere a la capacidad de los centros de realizar seguimiento individualizado a sus alumnos (con necesidades educativas especiales o no) con el fin de realizar intervenciones pertinentes para atender sus necesidades específicas
- 4) Evaluación: refiere al uso y extensión (docentes, alumnos, padres, etc.) de la evaluación en el centro escolar
- 5) Gestión del tiempo: refiere al modo en el que la escuela organiza el tiempo, ya sea para atender exclusivamente lo estrictamente obligatorio o para realizar actividades más allá de esto.
- 6) Liderazgo: refiere a la existencia de un liderazgo visible, ya sea que éste pueda ser ubicado en una figura concreta o que se encuentre disperso entre la plantilla escolar.
- 7) Gestión y organización del centro en tanto escuela: refiere a la dinámica de trabajo que involucra aspectos como la toma de decisiones, el grado de coordinación interno y externo y el cuidado de los recursos humanos
- 8) Clima escolar: refiere a la percepción que la comunidad escolar tiene acerca de la convivencia de la que participan.
- 9) Familias y comunidad: explora la implicación de las familias y la comunidad extramuros en la vida de la escuela y la formación de los alumnos.

c) Comparación de Murillo 2008 (En negritas) con Murillo (2016) (resaltado en amarillo) y Tejedor (2008) (resaltado en azul)

1) Sentido de comunidad (SC)

12. Compromiso docente (SC) O USO DEL TIEMPO NO LECTIVO

13. Trabajo en equipo (SC). 1) Proyectos y formación

2) Clima escolar y de aula (CEA)

8) Clima escolar:

8. Clima de aula (CEA)

19. Satisfacción del docente (CEA)

18. Condiciones laborales (CEA)

3) Dirección escolar (DE)

17. Relación con la dirección (DE)

7) Gestión del tiempo:

4) Un currículo de calidad (Cc)

2. Metodología docente (cc)

2) Metodologías:

3. Deberes escolares (cc)

4. Atención a la diversidad (cc)

3) Atención a la diversidad:

5. Evaluación del estudiante (cc)

6) Evaluación:

6. Retroalimentación (cc)

14. Planificación de la enseñanza (CC)

5) **Gestión del tiempo en aula (GT)**

1. Tiempo y oportunidades de aprendizaje (GT)

9. Gestión de aula (GT)

6) **Participación de la comunidad escolar (PCE)**

11. Implicación familiar (PCE)

9) Familias y comunidad:

7) **Desarrollo profesional de los docentes (DPD)**

15. Desarrollo profesional (DPD)

8) **Altas expectativas (AE)**

10. Expectativas hacia el alumno (AE)

9) **Uso de Instalaciones y recursos (uir)**

7. Utilización de recursos (uir)

16. Empoderamiento (NA)

Se resaltan en amarillo las 10 que ocupará para iberoamerica (murillo, 2016). Se puede notar que las variables de dirección escolar y uso de instalaciones y recursos no entran a su modelo. (p.480) porque buscan enfocarse en el aula (p. 479)

d) RESUMEN DE LA TRADUCCION AL ESQUEMA DE CODIFICACION, con los añadidos de las variables de 2016 y las variables de tejedor

- 1) **Sentido de comunidad:** 1) Existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar (visión compartida colectiva o 13. Trabajo en equipo); 2) Debate pedagógico en reuniones de profesorado; 3) Fuerte compromiso docentes (escuela, alumnos, sociedad) que implica USO DEL TIEMPO NO LECTIVO dedicado al trabajo docente
- 2) **Clima escolar y de aula:** 1) Satisfacción general de los miembros de la comunidad escolar con el centro (entre ellos debido a sus condiciones laborales) y su posibilidad de desempeño (alumnos y docentes) y existencia de relaciones de respeto

- 3) **Dirección escolar:** 1) Director que asume liderazgo de manera colegiada; 2) reconocido como líder; 3) Ejerce un liderazgo pedagógico y/o participativo; 4) consigue una gestión del tiempo eficiente a nivel de escuela.
- 4) **Un currículo de calidad:** Buena metodología docente consiste en 1) clases preparadas, 2) estructuradas, 3) retroalimentadas, 4) participativas, 5) atentas a la diversidad, 6) didácticas, 7) con evaluación formativa.
- 5) **Gestión del tiempo en clase:** 1) mínima suspensión de clases; 2) puntualidad docente; 3) Uso óptimo del tiempo en clase; 4) pocas interrupciones; 5) Flexibilidad de la organización.
- 6) **Participación de la comunidad escolar:** 1) dirección valora la participación y tiene canales institucionalizados para que esta se dé. 2) la comunidad participa
- 7) **Desarrollo profesional de los docentes:** existencia de una comunidad de aprendizaje (preocupación por todos, especialmente por los docentes por seguir aprendiendo)
- 8) **Altas expectativas:** 1) existencia de altas expectativas en todos los niveles (docentes-alumnos; padres-alumnos; padres-docentes) y mecanismos para que éstas se conviertan en autoestima (entre ellos uso formativo de la evaluación, y clima de afecto)
- 9) **Instalaciones y recursos.** 1) Cuidado de recursos materiales; 2) esfuerzos por que el aula se vuelva un sitio didáctico (libre de ruido, decorados, con recursos didácticos)

ANEXO 3. Códigos que emergen de la 2ª etapa de codificación

1. Expectativas

AExp. Altas exp. de parte de los padres

Aexp. Altas expectativas en todos los niveles.

AExp. bajas exp. de parte de los padres

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Expectativas docentes condicionadas a apoyo de padres

Aexp. Expectativas docentes condicionadas a rendimiento previo del alumno

AExp. Longitudinal: llegarán a bachillerato o universidad según docentes

AExp. Longitudinal: llegarán a secundaria según docentes

AExp. Longitudinal: solo pocos llegarán a bachillerato y universidad según docentes

Aexp. Se considera que se puede exigir a NEE

Aexp. Se considera a la escuela como exigente padres

AExp. Sin opiniones docentes claras

AExp. Situada: baja respecto a las tareas según docentes

AExp. Situada: debe ser baja por el contexto según docentes

AExp. Situada: se puede aumentar el No. de tareas según docentes

AExp. Situada: si aumenta exigencia hay ausentismo según docentes

AExp. Situada: si aumenta exigencia hay motivación generalizada según docentes

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse según docentes

2. Clima escolar y de aula

CEA. Alta incertidumbre de permanencia

CEA. Alumno agredió con cuchillo

CEA. Alumnos reciben pequeñas recompensas cuando hacen las cosas bien

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Clima cordial al interior de los grupos docentes

CEA. Conflicto entre algunas madres y docentes

CEA. Conflicto entre padres de familia

CEA. Conflictos entre padres se vuelven conflictos entre alum

CEA. Dificultad para conducir grupo

CEA. Dificultad para conducir grupo por falta de dir
CEA. Director es solapado por el supervisor
CEA. Directora señala que es empática con dificultades del trabajo docente
CEA. Disciplina necesaria
CEA. Docente es negligente con problemas segun madre
CEA. Docente golpea alumnos Segun madre
CEA. Docente no se "da a respetar" segun madre
CEA. Docente refiere humillación pública
CEA. Docentes denuncian no ser tomados en cuenta en proyecto comun
CEA. Docentes forman para la convivencia sana
CEA. Docentes lucen "histericas" segun Padres
CEA. Docentes no se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos
CEA. Docentes permanecen en la escuela por voluntad
CEA. Docentes reconocen altas capacidades en sus compañeros
CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad
CEA. Docentes se llevan bien con padres de familia
CEA. Docentes se siente bien porque son tomados en cuenta en proyecto comun
CEA. Docentes se sienten bien porque son reconocidos en publico
CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.
CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos
CEA. Docentes son agredidas por alumnos segun padres
CEA. Docentes temen estabilidad laboral por pocos alumnos
CEA. Existencia de grupos docentes no afecta relaciones de respeto
CEA. Existencia de grupos docentes no afecta trabajo colaborativo
CEA. Facilidad para conducir grupo por No. de alumnos
CEA. Interacciones docentes no se reducen a lo academico.
CEA. Padres de familia respetan la labor docente
CEA. Padres notan buenas relaciones entre docentes
CEA. Padres notan obediencia de docentes a directiva
CEA. Supervisora reconoce buenas relaciones entre docentes
CEA. Un caso de violencia padre golpeó maestra
CEA: Alumnos no son autodisciplinados
CEA: Alumnos se sientes felices con activaciones fisicas

CEA: Conflicto entre director y padres

CEA: Director acusado de alcoholismo

CEA: Director acusado de falsificar firmas de comite padres

CEA: Director acusado de mal manejo de fondos escolares

CEA: Director acusado de tomar represalias

CEA: Director considerado prepotente

CEA: Docentes apoyan al director comisionado

CEA: Docentes apoyan al directora con poca exp

3. Currículo de calidad

Curcal. Actividades didacticas: actividades artísticas

Curcal. Actividades didacticas: biblioteca ambulante

Curcal. Actividades didacticas: depende de capital cultural

Curcal. Actividades didacticas: docente lee cuentos

Curcal. Actividades didacticas: hablar la propia lengua

Curcal. Actividades didacticas: papá lector

Curcal. Actividades didacticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didacticas: sistemas de conteo

Curcal. Actividades didacticas: técnicas de relajación

Curcal. Actividades didacticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Actividades didacticas: uso de lógica

Curcal. Actividades didacticas: uso de material didactico

Curcal. Actividades didacticas: uso de referentes concretos

Curcal. Actividades didacticas: uso de tecnologías audiovisuales

Curcal. algunas docentes no dejan tareas. Mina participacion padres

Curcal. Atención a la diversidad: alto número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: apoyo con padres

Curcal. Atención a la diversidad: bajo número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: escuela considerada como inclusiva

Curcal. Atención a la diversidad: exámenes especiales para NEE

Curcal. Atención a la diversidad: fomentar toma de decisiones en niños NEE

Curcal. Atención a la diversidad: improvisado

Curcal. Atención a la diversidad: mucho involucramiento padres

Curcal. Atención a la diversidad: no es bien vista por padres

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo entre pares
Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado
Curcal. Atención a la diversidad: volver aliados a los alumnos problematicos
curcal. Buenos resultados dependen más de casa que de escuela
Curcal. Calidad de enseñanza ha aumentado la matrícula
Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima
Curcal. Currículo con inglés/comp es visto como oportunidad de tiempo
Curcal. Currículo con inglés/comp es visto como problemático
Curcal. Disciplina no debe asfixiar al alumno
Curcal. Docentes consideran que la evaluación debe ser comunicada
Curcal. Docentes dejan y valoran tareas
Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion
Curcal. Docentes no batallan para lograr la participación alumnos
Curcal. Docentes no dejan tareas. Jornada escolar muy larga
Curcal. Docentes planean clases
Curcal. Docentes promueven valor de las evaluaciones
CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran
Curcal. Docentes señalan buenos resultados son contextualizados
Curcal. Docentes señalan realizar actividades didacticas y participativas
Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas
curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres
Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos
Curcal. Docentes valoran planeacion
Curcal. Exámenes y tareas no ofrecen retroalimentación
Curcal. Fomentan participación: actividades físicas
Curcal. Fomentan participación: mejorando confianza en alumnos
Curcal. Fomentan participación: trabajo entre pares
Curcal. Importancia y modo de la evaluación varía mucho
curcal. no hay rendición de cuentas. Esta dimension podría no cumplirse
Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores
Curcal. Planeacion debe ser flexible x multigrado
Curcal. Problemas: alumnos no cursaron kinder
Curcal. Problemas: ausentismo

Curcal. Problemas: ausentismo por familias separadas
Curcal. Problemas: Falta de apoyo padres
Curcal. Promueven trabajo entre pares (de manera general)
Curcal. relacion nivel educativo padres con alumnos
Curcal. Sensación de que la escuela es inclusiva
Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)
Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)
Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado en clase: favorece a todos
Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado fuera de clase
Curcal: atención a la diversidad: apoyo a la inducción
Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnosticos
Curcal: Atención a la diversidad: no da tiempo

4. Dirección

Dir. Docentes refieren autoritarismo
Dir. Asigna grupos en función de habilidades detectadas en docentes
Dir. Asigna grupos sin considerar opiniones docentes
Dir. Directiva revisa planeación como tramite
Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras
Dir. Director es reconocida como competente
Dir. Director es Señalado como exigente
Dir. Director fomenta la disciplina
Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa
Dir. Director mantiene a los docentes (evita rotación)
Dir. Director no es reconocido como competente
Dir. Director no hace observación de clase por limitaciones
Dir. Director no resuelve problemas con padres
Dir. Director tiene papel fundamentalmente administrativo
Dir. Director trabaja de manera colaborativa ante limitaciones
Dir. Directora considera administrativa la planeación.
Dir. Directora considera valiosa la experiencia de los docentes
Dir. Directora convoca reuniones de manera regular
Dir. Directora es reconocida como lider: Doc y sup.
Dir. Directora es reconocida como una compañera

- Dir. Directora está al pendiente de dificultades
 - Dir. Directora ha formado a sus docentes
 - Dir. Directora ha formado a sus docentes. Algunos no estan de acuerdo
 - Dir. Directora ha realizado actividades concretas para mejora de res examenes
 - Dir. Directora ha realizado actividades concretas para motivar alumnos: activaciones fisicas
 - Dir. Directora ha realizado actividades concretas para motivar alumnos: salidas extraescolares
 - Dir. Directora hacer obs. pedagogicas basadas en manual
 - Dir. Directora no es reconocida como lider
 - Dir. Directora observa clases
 - Dir. Directora observa clases de manera superficial
 - Dir. Directora promueve relaciones con padres de familia
 - Dir. Directora realiza observaciones y da retroalimentacion
 - Dir. Directora regula relaciones con padres
 - Dir. Directora resuelve problemas con padres
 - Dir. Directora sabe cómo utilizar experiencia de docentes
 - Dir. Directora trabaja con un enfoque basado en normatividad
 - Dir. Directora trabaja con un enfoque basado en sistemas
 - Dir. Docentes no creen que sea necesaria la intervencio pedagogica de la directora
 - Dir. Enfoque presenta problemáticas: reduce actividades culturales
 - Dir. Está al margen de la relación docentes-padres
 - Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados
 - Dir. Se percibe la falta de figura directiva
 - Dir. Se percibe la falta de figura directiva: clima permisivo
 - Dir. Se percibe la falta de figura directiva: todos dejan clases
 - Dir. Se percibe la falta de figura subdirectiva
 - Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir
 - Dir. Subdirector es una figura vinculante dirección-docentes
 - Dir: Director conoce como trabajan sus docentes
5. Desarrollo profesional docente
- DP. Actualización es la mayor area de oportunidad
 - DP. Algunos docentes mantienen resistencia a la actualización

- DP. Considera importante enseñar Tics
- DP. Cursos docentes complementa al ejercicio docente
- DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente
- Dp. Docentes consideran más importante la experiencia docente
- DP. Docentes consideran que aprendizaje alumnos es reflejo del aprendizaje del docente
- DP. Docentes decepcionados de los cursos
- DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años
- Dp. Docentes valoran la actualización
- DP. Docentes valoran los cursos ofertados
- Dp. Formal: cursos situados, colab con instituciones
- Dp. Informal: circulos de estudio entre pares
- Dp. Informal: directora
- Dp. Informal: directora, (basado en sistemas)
- Dp. Informal: internet
- Dp. Informal: pares
- Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas
- DP. No acceso a cursos por falta de internet
- Dp. No se pueden tomar cursos porque no son a contraturno

6. Gestión del tiempo

- GT. Actividades extraclase no se perciben como un problema
- GT. Dificultad para cumplir planeaciones: por act. de la escuela y vac.
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben apoyar otras funciones y se ausentan
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente al grupo
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben suplir mala formación previa o ausencia de
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. inglés/comp visto como problema
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. No rendición de cuentas
- GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Tiempo para controlar
- GT. Gestion del tiempo optimo: actividades salon-escuela coordinadas
- GT. Gestion del tiempo optimo: permite atención a la diversidad

GT. Gestion del tiempo optimo: por autorregulación de alumnos
GT. Gestion del tiempo optimo: por control sistemático
GT. Gestion del tiempo optimo: por transversalidad en temas
GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alumnos
GT. Inicio puntual de clases
GT. No Gestion del tiempo optimo: docentes cansados
GT. No Gestion del tiempo optimo: docentes nuevos
GT. No Gestion del tiempo optimo: interrupciones de padres
GT. Padres señalan que docentes pierden mucho tiempo fuera del salón
GT. Sin dificultades en la gestion del tiempo: alumnos tranquilos y participativos
GT. Suspensión de clases minima: por control sistemático
GT. Suspensión de clases minima: relacionada con actividades extra clase
GT. Suspensión de clases minima: relacionada con lluvias
GT. Tiempo Educación física/inglés. Es una oportunidad

7. Instalaciones y recursos

InsRec. Alto número de alumnos con NEE
InsRec. Baños remodelados
InsRec. Canchas remodeladas
InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación docente
InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación directiva
InsRec. Carencias en recursos humanos: director
InsRec. Carencias en recursos humanos: docente por grado
InsRec. Carencias en recursos humanos: drenaje
InsRec. Carencias en recursos humanos: intendente
InsRec. Carencias en recursos humanos: no buena iluminación
InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con computación
InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con domo
InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con pizarrón blanco
InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con UDEI
InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector también es docente
InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico
InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico (no alcanza No. de alumnos)

InsRec. Carencias: falta de libros de texto
InsRec. Carencias: no agua entubada
InsRec. Carencias: no computadoras
InsRec. Carencias: no impresoras
InsRec. Carencias: no totalmente bardeada
InsRec. Carencias: piso de tierra generalizado
InsRec. Carencias: recursos para trabajo en aula
InsRec. conflicto por el comedor. Entre padres de familia
InsRec. Cuenta con biblioteca
InsRec. Cuenta con canchas deportivas
InsRec. Cuenta con clases de computación y/o salon audiovisuales
InsRec. Cuenta con docente de educación física
InsRec. Cuenta con docente particular de computacion
InsRec. Cuenta con docente particular de inglés
InsRec. Cuenta con docente UDEI
InsRec. Cuenta con domo
InsRec. Cuenta con proyector
InsRec. Cuenta con psicologa
InsRec. Cuenta con salón de material didactivo
InsRec. Cuenta con servicio de comedor
InsRec. Cuenta con subdirector
InsRec. Cuenta con subdirector administrativo y pedagogico
InsRec. Cuenta con un escenario de concreto
InsRec. Cuentan con impresora por salón
InsRec. Escuela de tiempo completo
InsRec. escuela patrocina algunas salidas
Insrec. Estado de la infraestructura: bien cuidada
Insrec. Estado de la infraestructura: deteriorada
InsRec. Grupos de alumnos muy grandes
InsRec. Higiene en los salones
InsRec. Higiene en los salones (los padres limpian)
InsRec. Recursos afectados por actividades ilicitas del director
InsRec. Salones adornados

IR. No. de alumnos no apropiado

8. Participación de la comunidad

PC. Alta participación de padres

PC. Ante conflictos docentes consideran que deben aislarse de PC

PC. Baja participación de padres

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: bajo nivel soec

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: no presión escolar

PC. Canales institucionalizados: "El arte en la escuela"

PC. Canales institucionalizados: apoyan clases fin de semana

PC. Canales institucionalizados: apoyo al comedor

PC. Canales institucionalizados: aseo de la escuela

PC. Canales institucionalizados: consideran a las tareas como medio vinculante

PC. Canales institucionalizados: cuidado de la escuela por toda la comunidad

PC. Canales institucionalizados: diversos comités

PC. Canales institucionalizados: exposiciones de actividades p.p del docente

PC. Canales institucionalizados: faenas de trabajo en escuela

PC. Canales institucionalizados: grupos de wa

PC. Canales institucionalizados: multas para fomentar participación

PC. Canales institucionalizados: presencia voluntaria de padres en miercoles

PC. Canales institucionalizados: presencia voluntaria de padres en viernes

PC. Canales institucionalizados: programas en aula

PC. Canales institucionalizados: reuniones bimestrales

PC. Canales institucionalizados: talleres laborales a padres

PC. Canales institucionalizados: talleres motivacionales a padres

PC. Canales institucionalizados: trabajo manual (construcción)

PC. Comunidad de padres es unida

PC. Efectos alta partic: gran capacidad para obtener recursos

PC. Efectos baja partic: alumnos incapaces de ser disciplinados

PC. Efectos baja partic: Ausentismo

PC. Efectos baja partic: baja expectativa docente sobre futuro de alumnos

PC. Efectos baja partic: baja motivación alumnos

PC. Efectos baja partic: descuido de higiene y salud

PC. Efectos baja partic: incapacidad para obtener recursos

- PC. Efectos baja partic: prioritaria de los alumnos no puede ser la escuela
- PC. Efectos baja partic: reuniones enfocadas en resolver problemas basicos no pedagogicos
- PC. Padres cuestionan cuando no hay tareas
- PC. Padres cuestionan que haya muchas tareas
- PC. Padres interfieren labor docente
- PC. Padres jóvenes. No maduros para apoyar
- PC. Padres no participan. Familias sepadas o con abuelos
- PC. Padres no valoran educación
- PC. Padres no valoran educación de kinder
- PC. Padres responsabilizan a docentes de aprendizajes
- PC. Padres retineneen papeles para asegurar aportaciones
- PC. Padres valoran el trabajo docente y la educación
- PC. Padres valoran el trabajo docente y no lo interfieren
- PC. Participación padres bloqueada por director
- PC. Recursos se consiguen por esfuerzo comunidad-escuela
- PC. Son exigentes con la escuela
- PC. Son exigentes con la escuela: docentes reconocen rendirles cuentas
- PC. Son exigentes con las autoridades extraescolares
- PC. Han llegado a prestar casas para clases

9. Sentido de comunidad

- SC. Planeaciones orientan trabajo colaborativo
- SC. Consejo tecnico sirve para intercambiar ideas
- Sc. Director apoya la autonomía de los docentes
- Sc. Director apoya la autonomía del proyecto compartido
- SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO
- SC. Docentes conviven fuera de la escuela
- SC. Docentes se reunen en espacios informales p. temas ped
- SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas
- SC. Existen dos grupos de docentes, trabajan de manera colaborativa
- SC. Existen más de dos grupos de docentes. Afecta trabajo colaborativo
- SC. Gran compromiso docente: acompaña hasta que llegan x ella
- SC. Gran compromiso docente: alta estima por su profesion

- SC. Gran compromiso docente: condicionado a la alta exigencia de los padres
- SC. Gran compromiso docente: crea cuentos para enseñar abc
- SC. Gran compromiso docente: cubre multiples funciones
- SC. Gran compromiso docente: cubre multiples grados
- SC. Gran compromiso docente: dan clases en fines de semana
- SC. Gran compromiso docente: dar lo mejor de sí.
- SC. Gran compromiso docente: deportes por la tarde o fines de semana
- SC. Gran compromiso docente: deseo de mantener raices
- SC. Gran compromiso docente: docente lleva tarea casa por casa
- SC. Gran compromiso docente: docente y maestro de Ef.
- SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela
- SC. Gran compromiso docente: esfuerzo por desarrollo de metodologías
- SC. Gran compromiso docente: esfuerzos por dirigir escuela
- SC. Gran compromiso docente: esfuerzos por evitar deserción
- SC. Gran compromiso docente: realizan cursos de verano
- SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explicita ser responsables
- SC. Gran compromiso docente: señalan estar comprometidos con el futuro de sus alumnos
- SC. No existe proyecto compartido: no dirección
- SC. Persistencia proyecto ante alta rotación (directiva)
- SC. Proyecto común: actividades deportivas
- SC. Proyecto común: diversas comisiones
- SC. Proyecto común: evaluar o identificar necesidades alum
- SC. Proyecto común: involucra a los padres de familia
- SC. Proyecto común: mejora de cálculo mat
- SC. Proyecto común: obras de teatro
- SC. Proyecto común: rally académico
- SC. Proyecto común: relevar factor humano y emotivo del trabajo docente
- SC. Proyecto común: rescatar la lengua local
- SC. Proyecto común: ruta de mejora
- SC. Reconocimiento afectuoso de los compañeros
- SC. Responsabilidad docente es autónoma (no se organizan para comprometerse)
- Sc. Se refiere, de modo explicito, existencia de relaciones horizontales

SC. Sensación de arraigo varía mucho

SC. Solo existe un grupo de docentes

SC. Todos reconocen que los logros son colectivos

SC. Trabajo colectivo generalizado

SC. Trabajo colectivo generalizado ante la ausencia de director

SC. Visión compartida: mejora de las condiciones de los alumnos

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

SC: proyecto se ve obstaculizado por pugnas de poder

ANEXO 4. Observables por casos (expresados en códigos), decisión de codificación y dificultad.

Durango Vc

Expectativas. 0. Sin dificultad para definir

Si bien en esta escuela consideran que los alumnos son sujetos de desarrollo individual, las expectativas que tienen sobre si llegarán a una carrera son bajas. Tanto por parte de los docentes, como por parte de sus padres.

Los docentes señalan que miran con cariño a los estudiantes y se preocupan por ellos, al tiempo que fomentan que se interesen en lograr una carrera. Sin embargo, consideran que dado el apoyo que reciben y sus recursos sus posibilidades son bajas.

Los alumnos, por su parte, aspiran a trabajar en las marmoleras cercanas, por lo cual ven la escuela como un lugar de paso.

AExp. bajas exp. padres

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: solo pocos llegaron a bachillerato y universidad

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar y de aula 0: Poco complicado de definir. Asumimos 0 poniendo de relieve las dificultades que impone el contexto y los padres, por sobre la convivencia de docentes.

Si bien los docentes señalan que en general los chicos son tranquilos y se sienten a gusto en la escuela, también refieren de manera sostenida que los padres interfieren con su labor y obstaculizan el ejercicio de la disciplina en la clase, que pelean por quién va a dirigir el servicio del comedor, y que estas peleas son resultado de conflictos que existen en la comunidad, mismos que por lo general pasan al interior del salón. Sumado a ello, también refieren que los niños se encuentran desanimados a veces, porque no tienen expectativas futuras.

También cabe resaltar que la escuela es víctima de actos de delincuencia o robo, pues no se encuentra bardeada y la zona es algo insegura, dada la dificultad para acceder a ella.

Respecto a ellos, dada la ausencia de una figura directiva los docentes conviven bastante entre sí y se apoyan, a lo cual se suma que comparten tiempo fuera de la escuela (llegan juntos en el auto de uno de ellos).

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Conflicto entre padres de familia

CEA. Conflicto con padres de familia

CEA. Conflictos entre padres se vuelven conflictos entre alum

CEA. Disciplina necesaria

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA: Docentes apoyan al director comisionado

Curriculo de calidad 1. Sin dificultad para definir

Los docentes señalan realizar diversas actividades didácticas, esto de manera clara y explícita. Dejan y valoran tareas, estructuran y planean clases. El único problema para definir la existencia de un currículo de este tipo sería el hecho de que el director es un director comisionado, mismo que es apoyado por sus compañeros; esta situación hace que los docentes no rindan cuentas más allá del control administrativo de la planeación y lo que comentan en JCTE. Sin embargo, por lo referido en las entrevistas y lo observado en campo, parece que los docentes realizan un trabajo bastante comprometido, debido a que siempre están buscando el modo de hacer un trabajo transversal con los temas, dada la situación multigrado. Señalan que esto a veces resulta fácil, por la cercanía de temas.

Curcal. Actividades didácticas: actividades artísticas

Curcal. Actividades didácticas: docente lee cuentos

Curcal. Actividades didácticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didácticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Disciplina no debe asfixiar al alumno

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeación

Curcal. Docentes no batallan para lograr la participación alumnos

Curcal. Docentes promueven valor de las evaluaciones

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos

Curcal. Fomentan participación: mejorando confianza en alumnos

curcal. No hay rendición de cuentas. Esta dimensión podría no cumplirse

Curcal. Planeación debe ser flexible x multigrado

Curcal. Trabajo transversal por multigrado

Curral. Problemas: ausentismo

Curral. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Dirección 0. Sin dificultad para definir

En este caso la decisión no es muy complicada. Si bien el director tiene buenas relaciones con sus compañeros y entre ellos comparten algunos temas pedagógicos, dado que su trabajo central es atender un grupo, logra cumplir apenas con las cuestiones administrativas fundamentales y vive bajo cierto estrés (según señala el supervisor). De modo que su rendimiento se ve afectado en los dos puestos que desempeña. Se nota la falta de apoyo subdirectivo

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Director es reconocida como competente

Dir. Director no hace observación de clase por limitaciones

Dir. Director no resuelve problemas con padres

Dir. Director tiene papel fundamentalmente administrativo

Dir. Directora es reconocida como una compañera

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Dir. Director descuida su grupo (dado que es comisionado)

Desarrollo profesional 0. Sin muchas dificultades para definir

Uno de los docentes fue evaluado y asignado a la escuela, pues es casi recién egresado. Otro docente señala que no ha sido evaluado debido a que no hay exámen para multigrado. Si bien señalan haber tomado algunos cursos alguna vez no parece ser una práctica frecuente. Del mismo modo, consideran que a menudo los cursos ofertados quitan mucho tiempo y obligan a descuidar la labor docente. Sumado a lo anterior, dada la gran rotación que experimentan y la falta de directivo, tampoco se aprecia una formación informal, un proyecto de aprendizaje gestado de manera autónoma que pretenda suplir el deficit de formación.

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años

Dp. Docentes valoran la actualización

Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas

Gestión de tiempo 0. Sin dificultades para definir

Si bien los docentes señalan usar bien el tiempo transversalizando contenidos, en este caso esto es más una necesidad que un plus, ya que se ven obligados a hacerlo debido



a que la escuela es multigrado. Sumando a ello los problemas de ausentismo, también deben utilizar tiempo en lo cotidiano para nivelar a los alumnos, volviendo con ello a tratar temas que bajo otras circunstancias podrían haber clausurado. A esto se suma el que apoyan constantemente al director comisionado, por lo cual salen de clases bastante seguido y dejan al grupo solo.

Si bien inician clases de manera puntual, y todos llegan juntos, esto no presenta un valor añadido dadas las situaciones descritas antes.

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben apoyar otras funciones y se ausentan

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente al grupo

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo óptimo: por transversalidad en temas

GT. Inicio puntual de clases

Instalaciones y recursos 0 Sin dificultad para definir.

Si bien hay algunos beneficios en la escuela, el efecto de las carencias sobrepasa a éstos (la carencia de recursos humanos y la rotación). A ello se suma el que uno de los beneficios es motivo de pugnas de poder (el comedor) que alteran el clima del salón y del aula.

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación docente

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación directiva

InsRec. Carencias en recursos humanos: director

InsRec. Carencias en recursos humanos: docente por grado

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico

InsRec. Carencias: no agua entubada

InsRec. Carencias: no totalmente bardeada

InsRec. Carencias: piso de tierra generalizado

InsRec. conflicto por el comedor. Entre padres de familia

InsRec. Cuenta con canchas deportivas

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

Participación comunidad 0. Sin dificultad para definir

Participación de padres es sumamente baja, los que participan generan problemas en la

escuela (respecto al comedor y al trabajo docente). Sumado a ello, no valoran la educación ni respetan el trabajo del docente, de modo que la escuela es vista por ellos como un lugar de paso.

PC. Baja participación de padres

PC. Efectos baja partic: descuido de higiene y salud

PC. Efectos baja partic: incapacidad para obtener recursos

PC. Padres interfieren labor docente

PC. Padres no valoran educación

Sentido de comunidad 1. Sin dificultad para definir

Los docentes se enfocan en trabajar para mejorar los aprendizajes, siempre están en comunicación y tienen una ruta de mejora. Sumado a ello se aprecia gran compromiso, todos cumplen funciones más allá de la labor obligatoria de un docente en clase (uno de ellos es el director, como se ha señalado, y otro da clases de educación física y artísticas). El director comisionado es apoyado por los docentes y también les da libertad para desarrollar sus funciones, esto último no podría ser distinto, no hay modo de que pudiera fiscalizar el trabajo de aula, ya que debe cumplir múltiples funciones administrativas.

Sc. Director apoya la autonomía de los docentes

SC. Docentes conviven fuera de la escuela

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Gran compromiso docente: cubre múltiples funciones

SC. Gran compromiso docente: cubre múltiples grados

SC. Gran compromiso docente: dar lo mejor de sí.

SC. Gran compromiso docente: docente y maestro de Ef.

SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

Hidalgo Cua

Expectativas. 1 Sin dificultad para definir

Los padres en esta escuela aprecian la tarea de los docentes, esperan que sus hijos tengan un buen futuro y por eso son exigentes con la escuela.

Los docentes por su parte, consideran que los alumnos al menos llegarán a bachillerato, señalan también que la escuela es considerada en la zona como una escuela que exige. De modo que se sienten comprometidos y creen desarrollar su tarea bajo exigencia positiva de directivos y padres

Aexp. Altas expectativas padres

Aexp. Altas expectativas en todos los niveles.

AExp. Longitudinal: Llegaran a bachillerato o universidad

Aexp. Se considera a la escuela como exigente

Clima escolar y de aula 1. Sin dificultad para definir.

La comunidad donde la escuela está es muy unida, y salvo algunas situaciones relacionadas con orientaciones religiosas, la mayoría de los padres participa en la escuela; los docentes por su parte señalan convivir fuera de la escuela, en comidas o festejos. Todos se sienten cómodos en el lugar y tienen sensación de arraigo.

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Docentes conviven fuera de la escuela

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Facilidad para conducir grupo por No. de alumnos

Curriculo de calidad 1. Sin dificultades para definir

La escuela realiza un par de actividades que involucran a todo el centro (la biblioteca ambulante), una actividad didáctica que consideran ha mejorado los resultados en lectura. Ello supone también un uso formativo de la evaluación. Sumado a ello se esfuerzan no sólo por lograr buenos resultados académicos sino también culturales y personales, de allí la preocupación constante por mantener viva la lengua y las costumbres propias del lugar, para lo cual utilizan juegos y cantos en el aula de clases. Valorán la planeación y la utilizan para estructurar clases flexibles.

Curcal. Actividades didacticas: biblioteca ambulante

Curcal. Actividades didacticas: hablar la propia lengua

Curcal. Actividades didacticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes planean clases

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Dirección. 1. Sin dificultad para definir

La directora parece brindar apoyo personal y pedagógico a los docentes, al tiempo que es empática con ellos. Los docentes la reconocen como una buena líder y consideran que también realiza un buen trabajo como gestora. En términos concretos, ha organizado junto con todos en la escuela actividades específicamente diseñadas para mejorar los resultados en los exámenes y retroalimenta de manera cotidiana los avances en reuniones matutinas

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Directora fomenta la participación colectiva o cooperativa

Dir. Directora es reconocida como líder: Doc y sup.

Dir. Directora ha realizado actividades concretas para mejora de res exámenes

Dir. Directora observa clases

Dir. Se percibe la falta de figura subdirectiva

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional docente 0.

En este caso, el elemento negativo a resaltar y que impide un correcto desarrollo profesional de los docentes es la existencia de resistencias de parte de algunos (según señaló la directora en su momento) y la falta de acceso a dichos cursos, dado que la mayoría de los que les llegan son a través de internet. Sumado a ello tampoco se aprecia la existencia de un proyecto de formación llevado a cabo por los propios docentes o la directora, más allá del apoyo cotidiano en espacios informales.

DP. Algunos docentes mantienen resistencia a la actualización

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Dp. Informal: pares

DP. No acceso a cursos por falta de internet

Gestión de tiempo en clase 1.

Dado que la comunidad en general es tranquila y dispuesta la gestión del tiempo no es un problema. Cuando hay necesidad de realizar actividades extra clase (por ejemplo, educación física o festivales) los docentes señalan utilizar el tiempo para acomodar planeaciones o algo que haga falta para realizar la clase del día. Este buen uso del tiempo (dada la posibilidad que ofrece el buen clima escolar y de aula) puede ser utilizado para atender a la diversidad (alumnos con NEE o rezago)

GT. Actividades extraclase no se perciben como un problema

GT. Gestión del tiempo óptimo: permite atención a la diversidad

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. Inicio puntual de clases

GT. Sin dificultades en la gestion del tiempo: alumnos tranquilos y participativos

GT. Suspensión de clases minima: relacionada con actividades extra clase

Instalaciones y recursos 1. Sin dificultad para definir.

Pese a que la escuela no cuenta con aula de computación ni internet, está en un muy buen estado, cuenta con domo, canchas deportivas, biblioteca y comedor. Además de ello los salones y la escuela son limpios y son cuidados por una organización sólida de padres de familia. Si bien no hay subdirector y la directora debe realizar trabajo administrativo, éste no es un problema, ya que aún con esto se ha posicionado como una buena lider pedagoga.

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico

InsRec. Cuenta con biblioteca

InsRec. Cuenta con canchas deportivas

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

InsRec. Higiene en los salones (los padres limpian)

Participación de comunidad 1. Sin dificultad para definir

La participación de la comunidad es particularmente fuerte en esta escuela. Los padres tienen la costumbre de trabajar por medio de faenas en beneficio de la escuela; como se señaló antes, también están muy organizados para el cuidado de la misma, respecto a la hora de abrir y de cerrar, y de vigilarla. En otras palabras, es clara la existencia de canales institucionalizados de participación. A ello se suma su amplia participacion en actividades relacionadas con la educación de sus hijos.

PC. Alta participación de padres

PC. Canales institucionalizados: aseo de la escuela

PC. Canales institucionalizados: cuidado de la escuela por toda la comunidad

PC. Canales institucionalizados: faenas de trabajo en escuela

PC. Canales institucionalizados: multas para fomentar participación

Sentido de comunidad. 1 sin dificultad para definir

En este caso la definición es sencilla. Docentes señalan tener mucha sensación de arraigo, conversan de manera sostenida con pares y directivos sobre temas pedagogicos. Son participes de diversos proyectos comunes organizados por la dirección y muchos se consideran responsables del cuidado de los alumnos y de la preservación de la lengua y

las tradiciones. El espacio institucionalizado, la JCTE, parece ser un lugar de trabajo colaborativo que orienta sus decisiones en función de evaluaciones realizadas a nivel de escuela y de clase.

SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO

SC. Docentes se reúnen en espacios informales p. temas ped

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Gran compromiso docente: deseo de mantener raíces

SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela

SC. Proyecto común: mejora de cálculo mat

SC. Proyecto común: rescatar la lengua local

SC. Proyecto común: ruta de mejora

Sc. Se refiere, de modo explícito, existencia de relaciones horizontales

SC. Solo existe un grupo de docentes

SC. Trabajo colectivo generalizado

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

Hidalgo MH

Expectativas. 1: sin dificultad para definir

Los docentes, directivos y padres de familia refieren, de manera generalizada, la existencia de altas expectativas respecto a todos: alumnos, docentes y directivos. A ello se suma la consideración, señalada de manera explícita, de que la escuela se conoce por ser una escuela de gran exigencia. Del mismo modo, contrario a lo que ocurre en otros lados, la exigencia sobre alguno de los agentes escolares repercute en estos de manera positiva, aumentando la sensación de responsabilidad en ellos.

En términos de las expectativas sobre los alumnos, se les considera seres capaces de autodirigirse y de lograr llegar a buenos niveles escolares.

Aexp. Altas expectativas en todos los niveles.

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Longitudinal: llegarán a bachillerato o universidad

Aexp. Se considera a la escuela como exigente

AExp. Situada: si aumenta exigencia hay motivación generalizada

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar y de aula. 1: sin dificultad para definir

El rasgo más sobresaliente en esta escuela es que, pese a que los docentes refieren la existencia de dos grupos de trabajo también señalan que esto de ningún modo afecta el trabajo colaborativo, a lo cual se suma el que en las entrevistas reconocieron también -de manera explícita- que sus compañeros son docentes muy responsables, competentes y comprometidos con su trabajo. Los demás elementos solo constatan el buen clima en otros niveles.

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Directora señala que es empática con dificultades del trabajo docente

CEA. Docentes reconocen altas capacidades en sus compañeros

CEA. Docentes se llevan bien con padres de familia

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Existencia de grupos docentes no afecta trabajo colaborativo

CEA. Padres de familia respetan la labor docente

Currículo de calidad. 1: sin dificultades

En este caso, es clara la presencia de buenas prácticas de enseñanzar, diversos recursos a actividades didácticas, atención a la diversidad, cuidado por la autoestima, uso de planeaciones y evaluaciones a nivel escuela y salón, etc.

Curcal. Actividades didacticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Actividades didacticas: uso de material didactico

Curcal. Atención a la diversidad: bajo número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo entre pares

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado

Curcal. Calidad de enseñanza ha aumentado la matrícula

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes planean clases

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

Curcal. Docentes valoran planeacion

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. relacion nivel educativo padres con alumnos

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Dirección. 0: un poco complicado de definir.

Pese a algunos aciertos del trabajo directivo, la decisión de codificar como 0 respondería al hecho de que el director no es una figura central en el desarrollo de las buenas prácticas escolares; además de que, en este caso, su tarea parece centrarse en el ámbito administrativo y los docentes no consideran que es necesaria su intervención pedagógica. En suma, parece que en este caso el trabajo directivo valorado parece ser aquel que no interfiere con las prácticas escolares que los docentes realizan de manera autónoma. También podría sumarse el hecho de que la directora es relativamente nueva en la escuela.

Dir. Asigna grupos sin considerar opiniones docentes

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Directora es reconocida como competente

Dir. Director tiene papel fundamentalmente administrativo

Dir. Directora observa clases de manera superficial

Dir. Directora regula relaciones con padres

Dir. Directora trabaja con un enfoque basado en normatividad

Dir. Docentes no creen que sea necesaria la intervencio pedagogica de la directora ****

Dir. Enfoque presenta problemáticas: reduce actividades culturales

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir. Subdirector es una figura vinculante dirección-docentes

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional. 1: sin problemas para definir

En este caso, algunos docentes refieren haber realizado círculos de estudio entre pares. Lo cual se podría considerar como una institución informal de formación docente. Sumado a que algunos han tomado cursos de actualización, los ven con buenos ojos y dialogan continuamente con pares y amigos.

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Dp. Docentes valoran la actualización

Dp. Informal: círculos de estudio entre pares

Dp. Informal: internet

Dp. Informal: pares

Gestión del tiempo 1. Sin dificultad para definir.

La gestión del tiempo en este caso no parece ser un problema. Los alumnos son bien comportados y la situación no obliga a utilizar tiempo para disciplinar. Del mismo modo, los docentes pueden de vez en cuando atender otros asuntos (como reuniones con padres) sin ver mermada la aportación del día a la clase; hay reconocimiento de que la organización de clase debe ser flexible etc.

GT. Actividades extraclase no se perciben como un problema

GT. Gestión del tiempo óptimo: por autorregulación de alumnos

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alumnos

GT. Inicio puntual de clases

GT. Suspensión de clases mínima: relacionada con actividades extra clase

Instalaciones y recursos. 1. Sin dificultad para definir

Si bien la escuela no cuenta con docente de UDEI, los maestros señalan que el número de alumnos con NEE es muy bajo, por lo cual no se interfiere el aprovechamiento general. Uno de los docentes también es el subdirector, sin embargo, en este caso es algo positivo porque se convierte en una figura que vincula a la dirección con los docentes.

Hay recursos en la escuela por la gestión administrativa de la directora, y en la comunidad una buena tradición de gestión de recursos, misma que se nota en la escuela. Se cuenta con clases de computación y de inglés, que son pagados de manera privada. También cuenta con un escenario de concreto para realizar eventos y comedor.

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con UDEI

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector también es docente

InsRec. Cuenta con canchas deportivas

InsRec. Cuenta con clases de computación y/o salón audiovisuales

InsRec. Cuenta con docente de educación física

InsRec. Cuenta con docente particular de inglés

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

InsRec. Cuenta con un escenario de concreto

Insrec. Estado de la infraestructura: bien cuidada

Participación de padres. 1: sin dificultad para definir.

Como se señaló antes, la comunidad de padres es muy unida y han realizado gestiones para instalar escuelas en la localidad; esta actitud también ha sido bien canalizada a la gestión de recursos para la escuela. Entre los canales institucionalizados de participación está el apoyo a clases en fines de semana, presencia voluntaria sin cita el viernes y faenas de trabajo al interior de la escuela. Cuestionan cuando no se dejan tareas y son exigentes con la comunidad escolar, quien reconoce que es a ellos a quienes debe rendir cuentas.

PC. Alta participación de padres

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: bajo nivel soec

PC. Canales institucionalizados: apoyan clases fin de semana

PC. Canales institucionalizados: consideran a las tareas como medio vinculante

PC. Canales institucionalizados: faenas de trabajo en escuela

PC. Canales institucionalizados: presencia voluntaria de padres en viernes

PC. Canales institucionalizados: trabajo manual (construcción)

PC. Comunidad de padres es unida

PC. Efectos alta partic: gran capacidad para obtener recursos

PC. Padres cuestionan cuando no hay tareas

PC. Recursos se consiguen por esfuerzo comunidad-escuela

PC. Son exigentes con la escuela

PC. Son exigentes con la escuela: docentes reconocen rendirles cuentas

PC. Son exigentes con las autoridades extraescolares

Sentido de comunidad. 1: sin dificultad para definir

La existencia de un proyecto compartido autónomo es claro. Por esto nos referimos a la existencia de compromiso docente enfocado, en términos explícitos, a la meta de obtener buenos resultados, sin necesidad de actividades de coordinación por parte del directivo. Esto es una apreciación generalizada y explícita de parte de los docentes. El gran compromiso que ellos establecen es notorio, por ejemplo, en el hecho de que algunos dan

clases en fin de semana en la escuela, para nivelar a alumnos, la realización de obras de teatro y rallys académicos y que, de manera también explícita, señalan tener en muy alta estima la profesión docente y las responsabilidades asociadas a ella. Sumado a ello, señalan establecer comunicación con fines de apoyo entre ellos. A ello se suma también el reconocimiento explícito de que los logros son colectivos, ninguno de los buenos resultados es tarea de un solo docentes.

SC. Consejo tecnico sirve para intercambiar ideas

Sc. Director apoya la autonomía del proyecto compartido

SC. Docentes conviven fuera de la escuela

SC. Docentes se reúnen en espacios informales p. temas ped

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas

SC. Existen dos grupos de docentes, trabajan de manera colaborativa

SC. Gran compromiso docente: alta estima por su profesion

SC. Gran compromiso docente: condicionado a la alta exigencia de los padres

SC. Gran compromiso docente: dan clases en fines de semana

SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explícita ser responsables

SC. Gran compromiso docente: señalan estar comprometidos con el futuro de sus alumnos

SC. Proyecto común: actividades deportivas

SC. Proyecto común: involucra a los padres de familia

SC. Proyecto común: obras de teatro

SC. Proyecto común: rally académico

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC. Responsabilidad docente es autónoma (no se organizan para comprometerse)

Sc. Se refiere, de modo explícito, existencia de relaciones horizontales

SC. Todos reconocen que los logros son colectivos

Veracruz Cho

Expectativas. 1: SIN DIFICULTAD PARA DEFINIR

Docentes y padres de familia señalan tener altas expectativas de sus hijos, ambos promueven que éstos persigan una carrera universitaria. En términos situados, los docentes consideran que los alumnos son sujetos capaces de autorregular su

propia disciplina. Pese a estas expectativas, y como en casi todos los casos, éstas parecen estar condicionadas a las limitantes de apoyo que puedan experimentar los alumnos

AEXP. ALTAS EXPECTATIVAS DE PADRES

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Longitudinal: llegarán a bachillerato o universidad

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

AExp. Condicionadas a apoyo y recursos.

Clima 1. Sin dificultad para definir

Docentes señalan que los alumnos son tranquilos y se encuentran felices en la escuela, señalan resaltar valores de convivencia sana.

Algunos docentes señalan que pese a poder pedir un cambio se sienten felices trabajando en la escuela y por ello no desean trabajar en otro lado.

Refieren fuertes lazos de amistad y de confianza.

Padres respetan y apoyan la labor docente y directiva

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Docentes permanecen en la escuela por voluntad

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Padres de familia respetan la labor docente

Curriculo de calidad. 1. Sin dificultad para definir

En este caso, es bastante clara la calidad del currículo, dada la flexibilidad que precisa el uso de planeaciones y su valoración, entre otras cosas. Aquí sobresale el trabajo de una docente, quien para que sus alumnos aprendiera el abecedario escribe cuentos de su propia inspiración. A ello se suma el uso formativo de la evaluación a nivel escuela y la realización de diagnósticos

Curcal. Actividades didácticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didácticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Actividades didácticas: uso de material didáctico

Curcal. Atención a la diversidad: bajo número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: improvisado

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeación

Curcal. Docentes planean clases

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

Curcal. Planeación debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Problemas: ausentismo

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnósticos

Dirección. 1: sin dificultades

Además de los indicadores básicos que se presentan, en este caso sobresale el hecho de que algunos docentes reconocen de manera explícita que no pensarían en cambiarse de escuela mientras la directora actual esté en su puesto, situación que indica que la dirección tiene un papel importante en evitar la rotación del personal.

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa

Dir. Director mantiene a los docentes (evita rotación)

Dir. Directora es reconocida como líder: Doc y sup.

Dir. Directora observa clases

Dir. Directora promueve relaciones con padres de familia

Dir. Directora regula relaciones con padres

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional docente 1. Sin dificultades

En este caso, si bien no hay una referencia permanente a que los docentes hayan tomado cursos, sí señalan que han realizado círculos de estudio entre pares, a lo que se suman la continua interacción en pos de ayuda, que los docentes viven en lo cotidiano y les permite un aprendizaje informal

DP. Docentes decepcionados de los cursos

Dp. Informal: círculos de estudio entre pares

Dp. Informal: pares

Gestión del tiempo. 0. Con pocas dificultades para definir

En este caso los docentes refieren realizar clases bajo un enfoque transversal, como ocurre en otros casos, esto es el producto de una necesidad; pues, debido a los problemas de ausentismo docentes deben nivelar constantemente y volver sobre temas ya vistos. Se señala que esto ocurre no por una cuestión con los padres, sino por las lluvias que constantemente azotan a la localidad

GT. Actividades extraclase no se perciben como un problema

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo óptimo: por transversalidad en temas

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alumnos

GT. Inicio puntual de clases

GT. Sin dificultades en la gestión del tiempo: alumnos tranquilos y participativos

GT. Suspensión de clases: relacionada con lluvias

Recursos 0. Sin dificultades

En este caso la definición es obvia, antes las diversas carencias de la escuela.

InsRec. Carencias en recursos humanos: no buena iluminación

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con computación

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con domo

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con pizarrón blanco

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con UDEI

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico

InsRec. Carencias: no computadoras

Insrec. Estado de la infraestructura: deteriorada

Participación 1. Sin dificultades

Además del tipo de apoyo positivo común (ayuda en tareas, asistencia a juntas, etc). La escuela se destaca por una comunidad de padres muy comprometida con la escuela, la cual realiza faenas de trabajo y participa de manera activa en la obtención de recursos. En lo observado durante el trabajo de campo esto se notó en los "boteos" que realizarán.

PC. Alta participación de padres

PC. Canales institucionalizados: consideran a las tareas como medio vinculante

- PC. Canales institucionalizados: faenas de trabajo en escuela
- PC. Canales institucionalizados: grupos de wa
- PC. Comunidad de padres es unida
- PC. Efectos alta partic: gran capacidad para obtener recursos
- PC. Padres valoran el trabajo docente y la educación
- PC. Padres valoran el trabajo docente y no lo interfieren
- PC. Recursos se consiguen por esfuerzo comunidad-escuela

Sentido de comunidad. 1: sin problemas de definición

En este caso sobresale, además de la buena convivencia y el intercambio pedagógico, y la formación en cursos autogestionados señalada antes, los docentes se encuentran muy arraigados en la escuela. El fuerte compromiso destaca por: clases los fines de semana, creación de cuentos para alumnos, deportes por la tarde, llevar tareas a casa en época de lluvias.

SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO

- SC. Docentes conviven fuera de la escuela
- SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas
- SC. Gran compromiso docente: crea cuentos para enseñar abc
- SC. Gran compromiso docente: dan clases en fines de semana
- SC. Gran compromiso docente: deportes por la tarde o fines de semana
- SC. Gran compromiso docente: docente lleva tarea casa por casa
- SC. Gran compromiso docente: esfuerzo por desarrollo de metodologías
- SC. Gran compromiso docente: señalan estar comprometidos con el futuro de sus alumnos
- SC. Proyecto común: actividades deportivas
- SC. Proyecto común: ruta de mejora
- SC. Solo existe un grupo de docentes
- SC: Participacion en CTE involucra a todos en un proyecto comun

Durango Sa

Expectativas. 0: sin dificultad

Expectativas docentes bajas, señalamiento de que si se aumenta la exigencia habrá ausentismo que se desea evitar, y reconocimiento de que no se puede exigir a los alumnos

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Longitudinal: Llegaran a secundaria.

AExp. Situada: debe ser baja por el contexto

AExp. Situada: si aumenta exigencia hay ausentismo

Clima escolar y de aula. 0. Sin dificultades

Aunque todos se llevan bien y los alumnos están contentos, se aprecia mucha desorganización en la escuela porque, ante la falta de figura directiva, los docentes deben cumplir muchas actividades, por lo que dejan a los grupos solos. Del mismo modo, docentes temen que por el numero de alumnos puedan cerrar el turno de la tarde, situacion que los altera. Resalta también que los alumnos no son disciplinados

CEA. Alumnos reciben pequeñas recompensas cuando hacen las cosas bien

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Dificultad para conducir grupo por falta de dir

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Docentes temen estabilidad laboral por pocos alumnos

CEA. Interacciones docentes no se reducen a lo academico.

CEA. Padres de familia respetan la labor docente

CEA: Alumnos no son autodisciplinados

CEA: Docentes apoyan al director comisionado

Curriculo de calidad. 1.

Pese a las problemáticas asociadas con la participación de los padres, los docentes señalan realizar un trabajo bastante integral, en el que se manifiestan diversas actividades didácticas y buenas prácticas organizacionales (respecto al uso de la evaluación).

Curcal. Actividades didacticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didacticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Actividades didacticas: uso de tecnologías audiovisuales

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo entre pares

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado

Curcal. Curriculo con inglés/comp es visto como problemático

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion
Curcal. Docentes planean clases
CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran
Curcal. Docentes señalan realizar actividades didacticas y participativas
Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas
curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres
Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos
Curcal. Fomentan participación: trabajo entre pares
curcal. no hay rendición de cuentas. Esta dimension podría no cumplirse
Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores
Curcal. Problemas: alumnos no cursaron kinder
Curcal. Problemas: ausentismo
Curcal. Problemas: Falta de apoyo padres
Curcal. Promueven trabajo entre pares (de manera general)
Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)
Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)
Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado en clase: favorece a todos

Dirección. 0. Sin dificultades de definición

Aquí la falta de una figura directiva es clara. Como ocurre en otros casos, para solventar esta función, el director asignado debe descuidar su grupo, y si recibe apoyo por parte de docentes, ellos también se ven en la necesidad de dejar sus grupos solos. Sumado a ello, dado todo lo que debe realizar en términos administrativos, el director no puede brindar apoyo pedagógico.

Dir. Directiva revisa planeación como tramite
Dir. Director es reconocida como competente
Dir. Director fomenta la disciplina
Dir. Director no hace observación de clase por limitaciones
Dir. Director no resuelve problemas con padres
Dir. Director trabaja de manera colaborativa ante limitaciones
Dir. Directora considera administrativa la planeación.
Dir. Directora es reconocida como una compañera
Dir. Directora está al pendiente de dificultades
Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir. Se percibe la falta de figura directiva

Dir. Se percibe la falta de figura directiva: clima permisivo

Dir. Se percibe la falta de figura directiva: todos dejan clases

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional. 0. Pocas dificultades de definición

Si bien se señala que los docentes han tomado cursos en los últimos años, no se apreciaron señales de que esto sea algo particularmente especial en esta escuela. Como se señaló antes, ante todas las problemáticas asociadas con la ausencia de director, los docentes necesariamente están más enfocados en mantener la escuela funcionando que en formarse dedicando para ello un esfuerzo extra. Por eso no hay tampoco formación entre pares a modo de taller.

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes consideran que aprendizaje alumnos es reflejo del aprendizaje del docente

DP. Docentes decepcionados de los cursos

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Gestión del tiempo en clase. 0. Sin dificultades de definición

Múltiples dificultades asociadas a ausencia de director, problemáticas con participación de padres de familia .

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben apoyar otras funciones y se ausentan

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben suplir mala formación previa o ausencia de

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. inglés/comp visto como problema

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. No rendición de cuentas

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. No Gestión del tiempo óptimo: docentes cansados

Recursos. 0: sin dificultades

Aunque la escuela es amplia y se encuentra en buen estado, la falta de recursos humanos (directivo) es sumamente notoria. A ello se añade el problema de falta de libros y recursos para trabajo en el aula, mismos que no pueden ser resueltos

hasta la fecha.

InsRec. Carencias en recursos humanos: director

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico (no alcanza No. de alumnos)

InsRec. Carencias: falta de libros de texto

InsRec. Carencias: no computadoras

InsRec. Carencias: no impresoras

InsRec. Carencias: recursos para trabajo en aula

Insrec. Estado de la infraestructura: bien cuidada

Participación de padres. 0: sin dificultad para definir.

La participación es baja, y la poca que hay, dadas las carencias que enfrenta la escuela, se relaciona con el fin de solucionar problemas básicos y no pedagógicos

PC. Baja participación de padres

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: bajo nivel soec

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: no presión escolar

PC. Efectos baja partic: Ausentismo

PC. Efectos baja partic: baja expectativa docente sobre futuro de alumnos

PC. Efectos baja partic: baja motivación alumnos

PC. Efectos baja partic: descuido de higiene y salud

PC. Efectos baja partic: incapacidad para obtener recursos

PC. Efectos baja partic: prioritaria de los alumnos no puede ser la escuela

PC. Efectos baja partic: reuniones enfocadas en resolver problemas basicos no pedagogicos

PC. Padres no valoran educación

PC. Padres no valoran educación de kinder

PC. Padres valoran el trabajo docente y no lo interfieren

Sentido de comunidad. 1. Con un poco de dificultades para definir

Si bien no parece haber un proyecto compartido y no se habla de la ruta de mejora, es relevante que todos los docentes han tomado un poco de responsabilidad en el sostenimiento de la escuela ante la ausencia de director, por lo que se ha reforzado y generalizado el trabajo colaborativo, lo que expresa un fuerte sentido de comunidad. A ello se suma la presencia de otros indicadores de esta dimensión (intercambio de ideas pedagogicas, reunionen informales, misión compartida).

- SC. Consejo tecnico sirve para intercambiar ideas
- SC. Docentes se reunen en espacios informales p. temas ped
- SC. Gran compromiso docente: dar lo mejor de sí.
- SC. No existe proyecto compartido: no dirección
- SC. Solo existe un grupo de docentes
- SC. Trabajo colectivo generalizado ante la ausencia de director
- SC. Visión compartida: mejora de las condiciones de los alumnos

Monterrey. Gal

Expectativas 1. Sin dificultades para definir

En este caso hay pocas entrevistas. Pero en general se nota en ellas que docentes y padres esperan que alumnos concluyan una carrera

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: Llegaran a bachillerato o universidad

Clima escolar y de aula. 0. Con pocas dificultades

También aquí hay pocos datos. Sin embargo varios docentes señalan que, aun cuando la directora tiene mucha iniciativa, tiende a subordinar el trabajo de los docentes. Cabe señalar que esta opinión fue comentada en voz baja, ante el temor de que pudiera ser escuchada. Otro docente señala que la directira tuvo conflicto on una docente de mas antigüedad porque la intención de subordinarla no fue aceptada, mientras que la directora señala valorar a los docentes jovenes porque tienen mucha energìa ellos consideran que en realidad lo que piensa es que son faciles de conducir. La docente con mayor antigüedad señaló que la han humillado de manera pública, en un acto ceremonial, lo que fue incómodo para todos.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Docente refiere humillación pública

CEA. Docentes denuncian no ser tomados en cuenta en proyecto comun

CEA. Docentes reconocen altas capacidades en sus compañeros

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Facilidad para conducir grupo por No. de alumnos

CEA: Alumnos se sientes felices con activaciones fisicas

Curriculo de calidad. 1. Sin dificultades

Curcal. Actividades didacticas: actividades artísticas

Curcal. Atención a la diversidad: bajo número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes planean clases

Curcal. Docentes señalan realizar actividades didacticas y participativas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Fomentan participación: actividades físicas

Curcal. Importancia y modo de la evaluación varía mucho

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado fuera de clase

Direccion 1.

Como se señaló antes, docentes consideran que son dejados de lado en muchas decisiones. Sin embargo, la directora ha establecido proyectos que parecen haber tenido efectos positivos en los alumnos, lo cual sería más importante que las consideraciones de los docentes respecto a su modo de dirigir la escuela. Estableció un momento de activación física al inicio y a final de clases, consiste en una especie de baile colectivo que los alumnos no desean perderse, por ello comienzan a llegar temprano y los padres se responsabilizan de ello, pues si no llegan a tiempo no pueden realizar la actividad y los niños no se sienten a gusto; algo parecido ocurre respecto a salidas escolares, las cuales se realizan con el fin de que los niños tengan un panorama más amplio de la vida, mismo que en ocasiones es patrocinado en parte por la directora y por los recursos que consigue gestionar

Dir. Docentes refieren autoritarismo

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Directora ha formado a sus docentes. Algunos no estan de acuerdo

Dir. Directora ha realizado actividades concretas para motivar alumnos: activaciones físicas

Dir. Directora ha realizado actividades concretas para motivar alumnos: salidas extraescolares

Dir. Directora no es reconocida como lider

Dir. Directora observa clases

Dir. Directora promueve relaciones con padres de familia

Dir. Directora regula relaciones con padres

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional. 1.

Como se comentó antes, aún cuando algunos docentes no consideren positivo el “exceso” de iniciativa de la directora, reconocen que ésta ha dado pláticas y clases a ellos respecto algunos temas; además de que de manera continua envía material pedagógico y coordina su revisión a través de su grupo de whatsapp. Así, el desarrollo profesional es informal.

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Dp. Docentes valoran la actualización

Dp. Informal: pares

DP. Informal: directora ha dado clases y enseñado algunos temas a docentes

Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas

Gestión del tiempo. 1.

En este caso sobresale que la directora ha realizado esfuerzos por coordinar las actividades a nivel de salón y a nivel de escuela, con el fin de que pueda existir tiempo para la activación física y las salidas que ha institucionalizado.

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Docentes inician clases de manera puntual

GT. Planeación obliga a flexibilizar organización del tiempo

GT. Gestión del tiempo óptimo: actividades salón-escuela coordinadas

Instalaciones y recursos. 1.

En general se aprecia la existencia de buenos recursos en la escuela. Las aulas son limpias, cuentan con una impresora, recurso gestionado por la dirección. Como se señaló antes, la escuela establece salidas a museos o lugares en el centro de Monterrey, y cuando con recursos para cubrir las cuotas de quienes no pudieron pagar.

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con UDEI

InsRec. cuenta con domo

InsRec. Cuentan con impresora por salón

InsRec. escuela patrocina algunas salidas

Participación de padres. 0

Docentes señalan que los padres participan poco en la escuela, y que el mayor efecto de esto es cierto grado de ausentismo. Además de esto no se señalan canales institucionalizados de participación al interior de la escuela.

PC. Baja participación

PC. Canales institucionalizados: grupos de wa

PC. Efectos baja partic: Ausentismo

Sentido de comunidad. 1

SC. Consejo tecnico sirve para intercambiar ideas

SC. Docentes se reúnen en espacios informales p. temas ped

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC. Proyecto común: activación física

SC. Proyecto común: salidas extraescolares

SC. Solo existe un grupo de docentes

SC: Participacion en CTE involucra a todos en un proyecto comun

SC: Algunos docentes sienten actuar un paper secundario

Cdmx Jabin

Expectativas. 0

En este caso, pese a que se señala que la escuela se considera exigente, la mayoría de los docentes señala que los alumnos llegarán solo a bachillerato.

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: solo pocos llegaran a bachillerato y uiversidad

Aexp. Se considera a la escuela como exigente

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar y de aula. 1

Pese a existencia de diferentes grupos de docentes se señala un clima de respeto y cooperación.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Clima cordial al interior de los grupos docentes

CEA. Docentes se sienten bien porque son reconocidos en publico

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Existencia de grupos docentes no afecta relaciones de respeto

Curriculo de calidad. 1

No se aprecian problemas significativos

Curcal. Actividades didacticas: actividades artísticas

Curcal. Actividades didacticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didacticas: técnicas de relajación

Curcal. Atención a la diversidad: alto número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: improvisado

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Curriculo con inglés/comp es visto como oportunidad de tiempo

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes no dejan tareas. Jornada escolar muy larga

Curcal. Docentes planean clases

Curcal. Docentes promueven valor de las evaluaciones

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar actividades didacticas y participativas

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Problemas: Falta de apoyo padres

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Dirección 0

En este caso el director es dejado un poco de lado, dado el fuerte liderazgo que un grupo

de docentes ya tiene en la escuela. Cabe señalar que el directivo es nuevo y que continuamente rotan los directores aquí. Quizás por ello no hay un intento importante por parte de las docentes fundadoras de delegar el liderazgo.

Dir. Asigna grupos en función de habilidades detectadas en docentes

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Director no es reconocido como competente

Dir. Director tiene papel fundamentalmente administrativo

Dir. Directora regula relaciones con padres

Dir. Docentes no creen que sea necesaria la intervencio pedagogica de la directora

Dir. Está al margen de la relación docentes-padres

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional 0.

Docentes no mencionan mucho sobre desarrollo profesional, tampoco señalan labores de formación entre pares al interior de la escuela o actividades especiales o individuales de actualización

Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas

Gestión del tiempo en clase. 1.

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. Suspensión de clases minima: relacionada con actividades extra clase

GT. Clases de desarrollan con pocas interrupciones

Instalaciones y recursos. 0. Poca dificultad para definir

Si bien la escuela no se encuentra de manera particular en malas condiciones, cuenta con un número elevado de alumnos con NEE, las docentes señalan realizar actividades para etender a la diversidad, sin embargo son desarticuladas. Sumado a ello hay mucha rotación directiva, que dificulta la continuación de proyectos ante la incertidumbre del cambio. Esta falta de dirección es notoria, ya que impide unificar los grupos docentes en la escuela.

InsRec. Alto número de alumnos con NEE

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación directiva

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con UDEI

InsRec. Cuenta con biblioteca

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

InsRec. Cuenta con subdirector administrativo y pedagógico

InsRec. Escuela de tiempo completo

Participación de la comunidad 1.

PC. Alta participación general de padres

PC. Baja participación particular de padres. Condicionantes: bajo nivel soec

PC. Efectos baja partic: baja expectativa docente sobre futuro de alumnos

PC. Padres valoran el trabajo docente y la educación

PC. Padres valoran el trabajo docente y no lo interfieren

PC. Han llegado a prestar casas para clases

Sentido de comunidad. 1

Pese a que las pugnas de poder con las docentes nuevas obstaculizan el trabajo colaborativo es posible identificar el gran compromiso de las docentes fundadoras, mismo que se mantiene aún con la gran rotación directiva. Entre estas acciones destacan los esfuerzos por realizar cursos de verano y las diversas comisiones en las que todos trabajan.

Sc. Director apoya la autonomía del proyecto compartido

SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Existen más de dos grupos de docentes. Afecta trabajo colaborativo

SC. Gran compromiso docente: esfuerzos por dirigir escuela

SC. Gran compromiso docente: realizan cursos de verano

SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explícita ser responsables

SC. Persistencia proyecto ante alta rotación (directiva)

SC. Proyecto común: diversas comisiones

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC. Sensación de arraigo varía mucho

SC. Trabajo colectivo generalizado

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

SC: proyecto se ve obstaculizado por pugnas de poder

Cdmx cam

Expectativas. 1. Sin problemas de identificación

Pese a la baja expectativa en el tiempo los otros indicadores son más consistentes con una apreciación de alta expectativa. También hay que recordar, como en otros casos, que esta dimensión es una función del apoyo de padres que se observa

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: solo pocos llegaron a bachillerato y universidad

Aexp. Se considera que se puede exigir a NEE

Aexp. Se considera a la escuela como exigente

AExp. Situada: debe ser baja por el contexto

AExp. Situada: se puede aumentar el No. de tareas

AExp. Situada: si aumenta exigencia hay ausentismo

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima. 1. Sin problemas de identificación

Hay un caso aislado de un padre que golpeó a una maestra. Fuera de esto los otros observables reportan un buen clima escolar

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Directora señala que es empática con dificultades del trabajo docente

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Docentes se sienten bien porque son tomados en cuenta en proyecto común

CEA. Docentes se sienten bien porque son reconocidos en público

CEA. Padres de familia respetan la labor docente

CEA. Un caso de violencia padre golpeó maestra

Curriculo de calidad. 1 Sin problemas de identificación

Curcal. Atención a la diversidad: escuela considerada como inclusiva

Curcal. Atención a la diversidad: improvisado

Curcal. Atención a la diversidad: mucho involucramiento padres

Curcal. Atención a la diversidad: volver aliados a los alumnos problematicos
curcal. Buenos resultados dependen más de casa que de escuela
Curcal. Calidad de enseñanza ha aumentado la matrícula
Curcal. Disciplina no debe asfixiar al alumno
Curcal. Docentes consideran que la evaluación debe ser comunicada
Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion
Curcal. Docentes planean clases
Curcal. Docentes señalan buenos resultados son contextualizados
Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas
Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos
Curcal. Fomentan participación: mejorando confianza en alumnos
Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores
Curcal. Problemas: ausentismo
Curcal. Problemas: ausentismo por familias separadas
Curcal. Promueven trabajo entre pares (de manera general)
Curcal. Sensación de que la escuela es inclusiva
Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)
Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)
Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado en clase: favorece a todos
Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado fuera de clase
Curcal: atención a la diversidad: apoyo a la inducción
Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnosticos

Dirección. 1 Sin problemas de identificación

Dir. Asigna grupos en función de habilidades detectadas en docentes

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa

Dir. Director no resuelve problemas con padres

Dir. Directora es reconocida como lider: Doc y sup.

Dir. Directora ha formado a sus docentes

Dir. Directora ha realizado actividades concretas para motivar alumnos: salidas extraescolares

Dir. Directora promueve relaciones con padres de familia

Dir. Directora realiza observaciones y da retroalimentación

Dir. Directora regula relaciones con padres

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional docente. 1. Sin problemas de identificación

Como se señala antes, la directora ha formado a los docentes, es decir, ha realizado actividades de enseñanza con ellos. DE modo que, sumado a los observables “comunes” esta labor de la directora permite definir la existencia de esta dimensión

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes decepcionados de los cursos

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Dp. Informal: directora

Dp. Informal: pares

Gestión del tiempo. 1. Sin problemas de identificación

GT. Gestión del tiempo óptimo: actividades salón-escuela coordinadas

GT. Gestión del tiempo óptimo: por transversalidad en temas

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alumnos

GT. Inicio puntual de clases

GT. Suspensión de clases mínima: relacionada con actividades extra clase

GT. Tiempo Educación física/inglés. Es una oportunidad

Instalaciones y recursos. .1. Sin problemas de identificación

Pese a alta rotación cuenta con recursos que denotan estar por encima de una escuela con necesidades graves

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación docente

InsRec. Cuenta con clases de computación y/o salón audiovisuales

InsRec. Cuenta con docente UDEI

InsRec. Cuenta con salón de material didactivo

InsRec. Cuenta con subdirector

Participación de la comunidad. 0

En este caso la decisión se tomó ante la sugerencia explícita de que debería limitarse la participación de los padres, pues los conflictos meten ruido en la escuela. Además de eso la apreciación de que no valoran la educación y aunque respetan el trabajo docente lo interfieren de vez en cuando.

PC. Ante conflictos docentes consideran que deben aislarse de PC

PC. Baja participación de padres

PC. Canales institucionalizados: "El arte en la escuela"

PC. Canales institucionalizados: consideran a las tareas como medio vinculante

PC. Canales institucionalizados: reuniones bimestrales

PC. Padres cuestionan cuando no hay tareas

PC. Padres no valoran educación

PC. Padres valoran el trabajo docente pero lo interfieren

Sentido de comunidad. 1.

SC. Planeaciones orientan trabajo colaborativo

Sc. Director apoya la autonomía de los docentes

Sc. Director apoya la autonomía del proyecto compartido

SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explícita ser responsables

SC. Gran compromiso docente: señalan estar comprometidos con el futuro de sus alumnos

SC. Persistencia proyecto ante alta rotación (directiva)

SC. Proyecto común: diversas comisiones

SC. Proyecto común: rally académico

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC. Solo existe un grupo de docentes

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

Guan. 18

Expectativas. 1. Sin problemas de identificación

AExp. Altas exp. padres

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: Llegaran a bachillerato o universidad

Clima. 0.

CEA. Alumno agredio con cuchillo

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Docente es negligente con problemas segun madre

CEA. Docente golpea alumnos Segun madre

CEA. Docente no se "da a respetar" segun madre

CEA. Docentes lucen "histericas" segun Padres

CEA. Docentes son agredidas por alumnos segun padres

CEA. Padres notan obediencia de docentes a directiva

CEA: Docentes apoyan al directora con poca exp

Curriculo de calidad. 1

Curcal. Actividades didacticas: sistemas de conteo

Curcal. Atención a la diversidad: improvisado

Curcal. Atención a la diversidad: no es bien vista por padres

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo entre pares

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Curriculo con inglés/comp es visto como oportunidad de tiempo

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos

Curcal. Docentes valoran planeacion

Curcal. Fomentan participación: trabajo entre pares

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Problemas: ausentismo

Dirección escolar 0.

Si bien la directora realiza sus funciones "bien", algunos docentes consideran que necesita experiencia. Consideramos que es valido codificar como ausencia de esta dimensión pues, según lo que señalan padres y docentes, la necesidad más inmediata que tiene esta escuela es la de regular la intromisión de los padres de familia

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras
Dir. Director es reconocida como competente
Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa
Dir. Director no resuelve problemas con padres
Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesiona. 0

No se presentan indicadores de preocupación central en formación continua, además de que docentes señalan que los cursos no pueden tomarse porque no son a contra turno.

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años

Dp. No se pueden tomar cursos porque no son a contraturno

Gestión del tiempo 0.

Dada la gran rotación y juventud de los docentes parecen aún no saber cómo organizar bien la clase y disciplinar (según padres), a ello se suman las interrupciones no solucionadas de los padres de familia, que obstaculizan bastante el trabajo docente.

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente al grupo

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. No Gestion del tiempo optimo: docentes nuevos

GT. No Gestion del tiempo optimo: interrupcions de padres

GT. Suspensión de clases minima: relacionada con actividades extra clase

Recursos. 0

Como se señaló antes, el mayor problema que se refiere es la falta de experiencia de la diretora (quien fue asignada por examen y tiene poco tiempo de realizar esta función), que impide solucionar otros problemas.

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotacion docente

InsRec. Carencias en recursos humanos: intendente

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con domo

InsRec. Carencias en recursos humanos: director sin experiencia

InsRec. Cuenta con clases de computación y/o salon audiovisuales

Participación padres. 0.

PC. Baja participación de padres

PC. Efectos baja partic: alumnos incapaces de ser disciplinados

PC. Efectos baja partic: descuido de higiene y salud

PC. Efectos baja partic: incapacidad para obtener recursos

PC. Padres cuestionan que haya muchas tareas

PC. Padres interfieren labor docente

Sentido de comunidad. 1

Pese a los problemas señalados antes, las docentes trabajan bien entre ellas y tienen muy interiorizado el trabajo en torno a la ruta de mejora. Además de eso, pese a los señalamientos de algunos padres, parecen trabajar bien en un proyecto común.

SC. Planeaciones orientan trabajo colaborativo

SC. DOCENTES SIN SENSACION DE ARRAIGO

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Gran compromiso docente: acompaña hasta que llegan x ella

SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explícita ser responsables

SC. Proyecto común: diversas comisiones

SC. Proyecto común: evaluar o identificar necesidades alum

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC. Reconocimiento afectuoso de los compañeros

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

Guan. Ind

Expectativas. 1. Sin dificultades de definición

AExp. Altas exp. padres

Aexp. Altas expectativas en todos los niveles.

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Se considera a la escuela como exigente

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar. 1.

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Docentes permanecen en la escuela por voluntad

CEA. Docentes se llevan bien con padres de familia

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

Curriculo de calidad. 1

Curcal. Actividades didacticas: uso de lógica

Curcal. Actividades didacticas: trabajo transversal

Curcal. Disciplina no debe asfixiar al alumno

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes planean clases

Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos

Curcal. Docentes valoran planeacion

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnosticos

Dirección. 1.

Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa

Dir. Director mantiene a los docentes (evita rotación)

Dir. Directora es reconocida como lider: Doc y sup.

Dir. Directora es reconocida como una compañera

Dir. Directora ha formado a sus docentes

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional. 1.

Dp. Informal: circulos de estudio entre pares

Dp. Informal: directora

Dp. Informal: internet

Dp. Informal: pares

Gestión del tiempo. 1.

GT. Gestión del tiempo optimo: por autorregulación de alumnos

GT. Gestión del tiempo optimo: por transversalidad en temas

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. Inicio puntual de clases

GT. Suspensión de clases minima: relacionada con actividades extra clase

Instalaciones y recursos. 1

InsRec. Carencias en recursos humanos: drenaje

InsRec. Cuenta con clases de computación y/o salon audiovisuales

InsRec. Cuenta con docente particular de computacion

InsRec. Cuenta con docente particular de inglés

InsRec. Cuenta con domo

Participación de padres. 1.

PC. Alta participación de padres

PC. Canales institucionalizados: "El arte en la escuela"

PC. Canales institucionalizados: diversos comités

PC. Canales institucionalizados: talleres motivacionales a padres

PC. Efectos alta partic: gran capacidad para obtener recursos

PC. Padres valoran el trabajo docente y la educación

PC. Recursos se consiguen por esfuerzo comunidad-escuela

Sentido de comunidad. 1.

Sc. Director apoya la autonomía de los docentes

Sc. Director apoya la autonomía del proyecto compartido

SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas

SC. Gran compromiso docente: alta estima por su profesion

- SC. Gran compromiso docente: dar lo mejor de sí.
- SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela
- SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explicita ser responsables
- SC. Gran compromiso docente: señalan estar comprometidos con el futuro de sus alumnos
- SC. Persistencia proyecto ante alta rotación (directiva)
- SC. Proyecto común: evaluar o identificar necesidades alum
- SC. Trabajo colectivo generalizado
- SC: Participacion en CTE involucra a todos en un proyecto comun

Monterrey garza.

Expectativas. 1.

- AExp. Docentes ven con afecto a alumnos
- AExp. Longitudinal: Llegaran a bachillerato o universidad
- AExp. Situada: baja respecto a las tareas
- AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar y de aula. 1

- CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto
- CEA. Docentes forman para la convivencia sana
- CEA. Docentes se llevan bien con padres de familia
- CEA. Docentes se siente bien porque son tomados en cuenta en proyecto comun
- CEA. Docentes se sienten bien porque son reconocidos en publico
- CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.
- CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos
- CEA. Interacciones docentes no se reducen a lo academico.
- CEA. Padres de familia respetan la labor docente
- CEA. Padres notan buenas relaciones entre docentes
- CEA. Padres notan obediencia de docentes a directiva
- CEA. Supervisora reconoce buenas relaciones entre docentes

Curriculo calidad. 1

- Curcal. Actividades didacticas: papá lector

Curcal. Atención a la diversidad: apoyo con padres
Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado
Curcal. Docentes dejan y valoran tareas
Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion
Curcal. Docentes no batallan para lograr la participación alumnos
Curcal. Docentes planean clases
Curcal. Docentes promueven valor de las evaluaciones
CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran
Curcal. Docentes señalan realizar actividades didacticas y participativas
Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas
Curcal. Docentes valoran planeacion
Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores
Curcal. Sensación de que la escuela es inclusiva
Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)
Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)
Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado en clase: favorece a todos
Curcal: atención a la diversidad: apoyo a la inducción
Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnosticos
Curcal: Atención a la diversidad: no da tiempo

Dirección. 1

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras
Dir. Director fomenta la disciplina
Dir. Directora considera administrativa la planeación.
Dir. Directora considera valiosa la experiencia de los docentes
Dir. Directora convoca reuniones de manera regular
Dir. Directora es reconocida como lider: Doc y sup.
Dir. Directora es reconocida como una compañera
Dir. Directora está al pendiente de dificultades
Dir. Directora ha formado a sus docentes
Dir. Directora ha realizado actividades concretas para mejora de res exámenes
Dir. Directora hacer obs. pedagogicas basadas en manual
Dir. Directora observa clases

Dir. Directora realiza observaciones y da retroalimentación

Dir. Directora resuelve problemas con padres

Dir. Directora sabe cómo utilizar experiencia de docentes

Dir. Directora trabaja con un enfoque basado en sistemas

Dir. Se percibe la falta de figura subdirectiva

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional docente. 1.

DP. Cursos docentes se oponen al ejercicio docente

Dp. Docentes consideran más importante la experiencia docente

DP. Docentes decepcionados de los cursos

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Dp. Docentes valoran la actualización

Dp. Formal: cursos situados, colab con instituciones

Dp. Informal: directora, (basado en sistemas)

Dp. Informal: internet

Dp. Informal: pares

Gestión del tiempo

GT. Dificultad para cumplir planeaciones: por act. de la escuela y vac.

GT. Gestión del tiempo óptimo: permite atención a la diversidad

GT. Gestión del tiempo óptimo: por control sistemático

GT. Inicio puntual de clases

GT. Sin dificultades en la gestión del tiempo: alumnos tranquilos y participativos

GT. Suspensión de clases mínima: por control sistemático

Instalaciones y recursos. 1

InsRec. Baños remodelados

InsRec. Canchas remodeladas

InsRec. Cuenta con docente UDEI

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con proyector

InsRec. Cuenta con subdirector
InsRec. Higiene en los salones
InsRec. Higiene en los salones (los padres limpian)
InsRec. Salones adornados
IR. No. de alumnos no apropiado

Participación de padres. 1

PC. Canales institucionalizados: aseo de la escuela
PC. Canales institucionalizados: exposiciones de actividades p.p del docente
PC. Canales institucionalizados: grupos de wa
PC. Canales institucionalizados: programas en aula
PC. Canales institucionalizados: reuniones bimestrales
PC. Canales institucionalizados: talleres laborales a padres
PC. Padres jóvenes. No maduros para apoyar
PC. Padres no participan. Familias sepadas o con abuelos
PC. Padres responsabilizan a docentes de aprendizajes
PC. Padres valoran el trabajo docente y no lo interfieren

Sentido de comunidad. 1

SC. Planeaciones orientan trabajo colaborativo
SC. Consejo tecnico sirve para intercambiar ideas
SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO
SC. Docentes se reunen en espacios informales p. temas ped
SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas
SC. Gran compromiso docente: dar lo mejor de sí.
SC. Proyecto común: evaluar o identificar necesidades alum
SC. Proyecto común: ruta de mejora
SC. Reconocimiento afectuoso de los compañeros
SC. Visión compartida: mejora de las condiciones de los alumnos
SC: Participacion en CTE involucra a todos en un proyecto comun

Puebla Max

Expectativas. 1

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: Llegaran a bachillerato o universidad

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar y de aula. 1

En este caso es solo una apreciación particular de un docente quien señala no llevarse bien con el director. De allí que haya código para sentirse en confianza de preguntar y para no sentirse en confianza.

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Un Docente no se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se llevan bien con padres de familia

CEA. Docentes se sienten bien porque son reconocidos en público

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

Curriculo de calidad. 1

Curcal. Actividades didácticas: depende de capital cultural

Curcal. Actividades didácticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Actividades didácticas: uso de referentes concretos

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo entre pares

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeación

Curcal. Docentes planean clases

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos

Curcal. Docentes valoran planeacion

Curcal. Fomentan participación: mejorando confianza en alumnos

Curcal. Fomentan participación: trabajo entre pares

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Dirección. 1

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Directora es reconocida como lider: Doc y sup.

Dir. Directora realiza observaciones y da retroalimentacion

Dir. Directora resuelve problemas con padres

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir. Se percibe la falta de figura subdirectiva

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesioal. 1.

DP. Cursos docentes complementan al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años

Dp. Docentes valoran la actualización

Dp. Informal: circulos de estudio entre pares

Dp. Informal: pares

Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas

Gestión del tiempo. 1

Pese a la necesidad de nivelar de manera continua no se aprecian problemas para trabajar en la escuela. No se notó docentes fuera de clase, clases impuntuales, ni descuido por parte del director. Por ello se codificó esta variable como ausencia.

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

Recursos. 1.

En este caso la escuela es bastante amplia y bien cuidada. La biblioteca se encuentra en

un edificio frente a la escuela y es grande, junto a ella está un salón amplio que se utiliza para reuniones con los padres de familia. El acceso a canchas deportivas también resalta, ya que es un espacio bien cuidado que, si bien no es de la escuela, se utiliza con total libertad para diversas actividades.

InsRec. Cuenta con biblioteca

InsRec. Cuenta con canchas deportivas

InsRec. Cuenta con salón de material didactico.

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con salón de reuniones

Participación de padres. 0.

En este caso, es característica la baja valoración de la escuela. Aunque los docentes se esfuerzan por fomentar el valor de la educación, los niños miran como destino dedicarse al huachicoleo, por ello es común que, junto con sus familias, miren la escuela como un lugar de paso.

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: bajo nivel soec

PC. Baja participación de padres. Condicionantes: no presión escolar

PC. Canales institucionalizados: presencia voluntaria de padres en miercoles

PC. Comunidad de padres es unida

PC. Efectos baja partic: descuido de higiene y salud

PC. Padres interfieren labor docente

PC. Padres no valoran educación

Sentido de comunidad. 1

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas

SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela

SC. Gran compromiso docente: esfuerzos por evitar deserción

SC. Gran compromiso docente: señalan de manera explicita ser responsables

SC. Proyecto común: diversas comisiones

SC. Proyecto común: evaluar o identificar necesidades alum

SC. Proyecto común: relevar factor humano y emotivo del trabajo docente

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC: Participacion en CTE involucra a todos en un proyecto comun

Puebla Nihe

Altas expectativas. 0

AExp. Altas exp. padres

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Sin opiniones docentes claras

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar. 0

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Conflicto entre algunas madres y docentes

CEA. Director es solapado por el supervisor

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Docentes no se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se sienten bien porque son reconocidos en publico

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Facilidad para conducir grupo por No. de alumnos

CEA: Conflicto entre director y padres

CEA: Director acusado de alcoholismo

CEA: Director acusado de falsificar firmas de comite padres

CEA: Director acusado de mal manejo de fondos escolares

CEA: Director acusado de tomar represalias

CEA: Director considerado prepotente

Currículo de calidad. 1

Curcal. Actividades didacticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didacticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Actividades didacticas: uso de tecnologías audiovisuales

Curcal. algunas docentes no dejan tareas. Mina participacion padres

Curcal. Atención a la diversidad: bajo número de casos con NEE

Curcal. Atención a la diversidad: exámenes especiales para NEE

Curcal. Atención a la diversidad: fomentar toma de decisiones en niños NEE

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo entre pares

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Disciplina no debe asfixiar al alumno

Curcal. Docentes consideran que la evaluación debe ser comunicada

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes planean clases

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

Curcal. Planeacion debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Promueven trabajo entre pares (de manera general)

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnosticos

Dirección. 0

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Directora observa clases

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Dir. Está siempre del lado de los docentes

Dir. Realiza su trabajo bajo efectos del alcohol.

Desarrollo profesional. 1.

En este caso, una docente señala que ha tomado cursos de tecnologías, por lo cual integra una perspectiva de este tipo a su trabajo, pues considera que es necesario que todos se formen en el uso

DP. Considera importante enseñar Tics

DP. Docentes decepcionados de los cursos

DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años

Dp. Informal: internet

Dp. Informal: pares

Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas

Gestión del tiempo. 0

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. Padres señalan que docentes pierden mucho tiempo fuera del salón

GT. Director no disciplina el uso del tiempo en los docentes

GT. Suspensión de clases minima: relacionada con actividades extra clase

Instalaciones y recursos. 1. PROBABLEMENTE HAYA QUE CAMBIAR ESTE. CONSULTAR

InsRec. Carencias en recursos humanos: no cuenta con UDEI

InsRec.

InsRec. Cuenta con proyector

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

InsRec. Recursos afectados por actividades ilicitas del director

Participación de padres. 0

Pese a que los padres señalan tener interés en involucrarse prefieren mantenerse al margen por el comportamiento del director.

PC. Alta participación de padres

PC. Canales institucionalizados: consideran a las tareas como medio vinculante

PC. Padres retienen papeles para asegurar aportaciones

PC. Participación padres bloqueada por director

PC. Son exigentes con la escuela

Sentido de comunidad. . 1

Sc. Director apoya la autonomía de los docentes

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas

SC. Proyecto común: evaluar o identificar necesidades alum

SC. Proyecto común: involucra a los padres de familia

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC. Todos reconocen que los logros son colectivos

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

Tabasco

Expectativas. 1.

AExp. Altas exp. padres

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a rendimiento previo del alumno

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

Clima escolar y de aula. 1

CEA. Alta incertidumbre de permanencia

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

Currículo de calidad. 1

Curcal. Actividades didácticas: papá lector

Curcal. Actividades didácticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Atención a la diversidad: trabajo individualizado

Curcal. Consideran importante trabajar la autoestima

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeación

Curcal. Docentes planean clases

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Planeación debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

Curcal: apoyo a la diversidad por doc. especial dado fuera de clase

Curcal: atención a la diversidad: existencia de diagnósticos

Dirección. 1

Dir. Asigna grupos en función de habilidades detectadas en docentes

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Director es Señalado como exigente

Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa

Dir. Directora es reconocida como lider: Doc y sup.

Dir. Directora observa clases de manera superficial

Dir. Directora promueve relaciones con padres de familia

Dir. Directora regula relaciones con padres

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir. Se reconoce el trabajo de gestión de recursos de dir

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Desarrollo profesional docente. 1

En este caso, el 80% de la matricula docente es reciente, de modo que han estado bajo evaluación continua

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años

DP. Docentes valoran los cursos ofertados

Dp. Informal: pares

Gestión del tiempo. 1.

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alum

GT. Inicio puntual de clases

GT. Sin dificultades en la gestion del tiempo: alumnos tranquilos y participativos

GT. Liderazgo directivo supone buen control de ritmos de trabajo

Instalaciones y recursos. 1.

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotacion docente

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico

InsRec. Cuenta con biblioteca

InsRec. Cuenta con clases de computación y/o salón audiovisuales

InsRec. Cuenta con docente de educación física

InsRec. Cuenta con docente UDEI

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con psicóloga

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

Participación de padres. 1.

PC. Alta participación de padres

PC. Canales institucionalizados: apoyo al comedor

PC. Canales institucionalizados: grupos de trabajo

PC. Canales institucionalizados: talleres motivacionales a padres

PC. Padres cuestionan cuando no hay tareas

PC. Padres valoran el trabajo docente y la educación

PC. Padres valoran el trabajo docente y no lo interfieren

Sentido de comunidad. 1.

SC. Consejo técnico sirve para intercambiar ideas

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Gran compromiso docente: señalan estar comprometidos con el futuro de sus alumnos

SC. Persistencia proyecto ante alta rotación (directiva)

SC. Proyecto común: diversas comisiones

SC. Solo existe un grupo de docentes

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

ANEXO 5. Narraciones por escuela: Relato de las condiciones, códigos que emergen, decisión de codificación y condiciones con las que interactúan.

En este anexo se muestra de manera explícita el proceso de reducción de información para lograr la construcción de la tabla de verdad. Abarca dos escuelas.

Durango. Vicente Guerrero.

Sentido de comunidad.

1. Relato a partir de 1ª codificación

En este caso, pese a las imitaciones del contexto en el que la escuela se encuentra, es posible notar el compromiso de los docentes. En primer lugar los docentes dan clases en modalidad multigrado, por lo que siempre se ven en la necesidad de hacer adecuaciones para llevar a ambos grupos al aprendizaje. Esto es algo generalizado en la escuela. Por otro lado, en terminos particulares, el docente de 1o-2o año es el que se encarga de dar educación física y educación artística a los alumnos.

El compromiso del docente también puede notarse en el hecho de que los alumnos rezagados obtienen atención personalizada en horario post clase

Debido a que solo son 3 docentes (uno de los cuales es director), estos se encuentran conviviendo siempre. Uno de ellos refiere que pasa en su auto a recogerlos todas las mañanas y los lleva después de clase. En esta convivencia los docentes refieren que tratan temas tanto personales como escolares, de modo que conocen muy bien las situaciones de todos los alumnos (ya que es una escuela chica)

Los docentes también refieren, de manera muy acotada, que durante las juntas de consejo técnico desarrollan habilidades para dar clase. Uno de ellos señala que en estas reuniones se establece la ruta de mejora pensando en las problemáticas de cada niño, con el fin de organizarse para hablar con los padres

Los docentes señalan que incitan a los alumnos a que los vean como parte de su familia

Como aspecto negativo, los docentes señalan que existe muy poco compromiso de parte de los padres de familia, a lo que se suma cierta "intromisión" de parte de los que si aparecen en el plantel, en este sentido los docentes consideran que intentan sobrepasar la autoridad del maestro en la escuela, lo cual afecta el trabajo directo con los alumnos porque no se les permite desarrollar su trabajo como ellos consideran que deberían.

Los docentes señalan que el comedor de la escuela (apoyo con el que cuentan) es administrado por los padres de familia, Sin embargo esto ha llevado a que emerjan diversos problemas por ocupar este puesto. Así, el apoyo de recursos e instalaciones, si bien es un beneficio claro, supone también problemas dado el contexto de los alumnos

De modo que el sentido de comunidad si bien existe para los docentes no existe en relación con los padres de familia.

Por su parte, el supervisor considera que si bien hay buen ambiente de trabajo y los

profesores son amigos, a la escuela le afecta mucho la rotación.

2. Códigos que emergen:

Sc. Director apoya la autonomía de los docentes

SC. Docentes conviven fuera de la escuela

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagógicas

SC. Gran compromiso docente: cubre múltiples funciones

SC. Gran compromiso docente: cubre múltiples grados

SC. Gran compromiso docente: dar lo mejor de sí.

SC. Gran compromiso docente: docente y maestro de Ef.

SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela

SC. Proyecto común: ruta de mejora

SC: Participación en CTE involucra a todos en un proyecto común

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. Lo narrado por los docentes muestra un fuerte sentido de comunidad.

Clima escolar y de aula

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes señalan que los niños se sienten a gusto en las clases y que éstas les sirven para suplir algunas carencias afectivas que tienen en sus casas. Los docentes señalan que esto es importante porque, dado el contexto, la vida adulta les llega muy rápido. Señalan que, sin embargo, deben ser directos con ellos con el fin de fomentar la disciplina, ya que si se les trata de manera muy suave se descontrolan. Sin embargo, el supervisor señala que en la escuela en realidad hay bastante autodisciplina, de tal modo que si uno fuera a observar a un grupo cuando está sin maestro los alumnos se encontrarían trabajando, señala que no es necesario que los docentes estén "fiscalizando" de manera continua a los alumnos.

La cantidad de alumnos varía entre 20 y 27 alumnos por salón multigrado. Pese a esta cualidad de la escuela los docentes señalan trabajar bastante bien. Señalan también que los niños son muy abiertos con ellos y tienen la confianza para acercarse

Los docentes también señalan que se esfuerzan por tener una buena actitud para que los niños se sientan a gusto y puedan reflejar eso en sus aprendizajes.

Respecto al clima en la escuela, como se señaló antes, los docentes se llevan muy bien entre ellos y conviven durante toda la mañana ya que comparten trayecto. Ellos señalan que sus relaciones son muy armónicas. Señalan también que, dado el tipo de figura directiva que hay, en realidad la consideran más como un compañero, no describen

distancia jerárquica respecto a éste. El supervisor señala que los docentes han aceptado al directivo y que eso es importante para el trabajo de la escuela

Respecto al clima con los padres de familia, por un lado se llevan bien con los padres que asisten continuamente a la escuela (quienes son los que presentan disposición para relacionarse), sin embargo, es una opinión repetida que estos interfieren mucho con el trabajo docente, situación que molesta a éstos últimos.

Sumado a esto, los docentes sostienen que los padres presentan muchos conflictos entre ellos, consideran que lo normal sería que estos conflictos pasaran a los hijos, sin embargo se han esforzado porque esto no ocurra.

2. Códigos que emergen:

CEA. Alumnos se autorregulan.

CEA. Alumnos tranquilos y felices pese a condiciones del contexto

CEA. Conflicto entre padres de familia

CEA. Conflicto con padres de familia

CEA. Conflictos entre padres se vuelven conflictos entre alum

CEA. Disciplina necesaria

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA: Docentes apoyan al director comisionado

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Poca dificultad para definir. Asumimos 0 poniendo de relieve las dificultades que impone el contexto y los padres, por sobre la buena convivencia de docentes. Sumado a ello, también refieren que los niños se encuentran desanimados a veces, porque no tienen expectativas futuras. También cabe resaltar que la escuela es víctima de actos de delincuencia o robo que llegan a estresar a los alumnos, pues no se encuentra bardeada y la zona es algo insegura, dada la dificultad para acceder a ella.

Dirección escolar

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes señalan que entregan sus planeaciones al director y que éste sólo chequea que sea coherente, que no sea una copia o un descargo de internet.

Consideran que trabajan en equipo con el director, ya que siempre están al pendiente de cubrir, entre todos, las necesidades administrativas y pedagógicas de la escuela.

Un docente señala que el directivo cumple de manera satisfactoria con sus actividades

administrativas, y que en ese sentido es un buen director que no les genera problemas. Otro señala que el director les da mucha libertad para planear y que no les exige tanto, esto debido a que es una escuela multigrado. Pese a ello, también señalan que siempre está al pendiente de sus actividades y de sus necesidades.

Como aspecto negativo, los docentes destacan de manera clara la falta de un director asignado; sin embargo, los docentes no presentan discursos donde esto sea un problema muy grave (quizás porque su expectativa no es muy alta al respecto); esta apreciación corresponde más a la dada por el supervisor, quien señala que la ausencia de elementos o su rotación es un problema grave.

Del mismo modo, los docente reflejan que el director realiza funciones pedagógicas de manera muy superficial, se asume que esto ocurre por la falta de tiempo para poder involucrarse más sin tener que disminuir el tiempo que pasa con su grupo. Un docente, por ejemplo, señala que el director no realiza observación de clase.

2. Códigos que emergen:

Dir. Directiva revisa planeación como tramite

Dir. Director es reconocida como competente

Dir. Director no hace observación de clase por limitaciones

Dir. Director no resuelve problemas con padres

Dir. Director tiene papel fundamentalmente administrativo

Dir. Directora es reconocida como una compañera

Dir. No se le reconoce parte de triada de buenos resultados

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

Dir. Director descuida su grupo (dado que es comisionado)

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Sin dificultad. En este caso la decisión no es muy complicada. Si bien el director tiene buenas relaciones con sus compañeros y entre ellos comparten algunos temas pedagógicos, dado que su trabajo central es atender un grupo, logra cumplir apenas con las cuestiones administrativas fundamentales y vive bajo cierto estrés (según señala el supervisor). De modo que su rendimiento se ve afectado en los dos puestos que desempeña. A ello se suma la notoria falta de apoyo subdirectivo

Currículo de calidad

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes señalan que preparan sus clases con antelación y las realizan basandose en su planeación. Sin embargo todos señalan que deben realizar adaptaciones importantes dado que atiende a multigrado y los contenidos son demasiados por bimestre. Por ello seleccionan los que consideran que tienen más relevancia para ayudar

a los aprendizajes. Cabe recordar que estas planeaciones son muy libres, ya que el director no se encuentra en condiciones de realizar observaciones respecto a ellas.

Sumado a lo anterior, los docentes señalan que por momentos hay bastante ausentismo, esto ocasiona que los docentes deban volver sobre los temas tratados para nivelar a los alumnos, afectando con ello la estructura de los aprendizajes.

Respecto a la evaluación, los docentes señalan que se concentran en evaluar lecto-escritura, esto por iniciativa propia, ya que no es algo que sea muy resaltado en los planes. Consideran que deben realizar esto para apoyar a los más rezagados ya que los planes suponen que los niños llegan totalmente alfabetizados, situación que no es la real en esta escuela. Así, los docentes llevan un registro permanente de los avances de los alumnos. reportan también la existencia de evaluaciones bimestrales, a las que se suman listas de cotejo, portafolios de actividades de cada niño, etc.

Un docente señala que la evaluación es continuamente comunicada a los alumnos para alentarlos a avanzar.

Respecto a las tareas, señalan que se dejan diario y dependiente del avance que se tenga en la semana. Señalan también que comentan los resultados de éstas con los alumnos y las analizan entre todos, después de hacer un revisado de entrega,

Los docentes señalan que los alumnos son muy participativos y que no batallan por lograr que se involucren en clase. Señalan que además de las actividades propias del salón continuamente salen al patio a realizar otras actividades (artísticas, educación física, etc).

Señalan que cuando un estudiante no comprende algún tema se queda con ellos tiempo después de clases. Se señala que esto ha tenido resultados valiosos para los niños, muchos de los cuales lograron completar su proceso de alfabetización. Señalan que es importante que los docentes puedan retroalimentarse de los alumnos para entender el motivo que hace que no aprendan

Como en otros casos, los docentes señalan que el logro de buenos resultados depende del alumno, de su trabajo como docente y de la participación de los padres de familia.

Los docentes señalan tener su propia metodología de trabajo, misma que es respetada por el directivo. Las clases parecen estar bien estructuradas, dado el reconocimiento que los docentes hacen de dinámicas para trabajar con ambos grupos en un solo salón de clase

Respecto a la didáctica, los docentes señalan el uso de distintas estrategias; uno de ellos señala que continuamente les lee cuentos, otro señala que siempre intenta que la clase sea de interés para que la clase no sea tediosa o aburrida para ellos.

Como problema relatado de manera sostenida se refiere el hecho de que los padres intentan modificar la manera o los contenidos que el docente pretende enseñar, al tiempo que presentan exigencias que no tienen nada que ver con el logro de aprendizajes.

Sumado a lo anterior, y como en otros casos, señalan que más allá de lo que la escuela pueda lograr afecta mucho el modo en el que los padres se relacionan con la escuela, con sus propios hijos

2. Códigos que emergen:

Curcal. Actividades didacticas: actividades artísticas

Curcal. Actividades didacticas: docente lee cuentos

Curcal. Actividades didacticas: salir del salón de clases

Curcal. Actividades didacticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Disciplina no debe asfixiar al alumno

Curcal. Docentes dejan y valoran tareas

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeacion

Curcal. Docentes no batallan para lograr la participación alumnos

Curcal. Docentes promueven valor de las evaluaciones

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

curcal. Docentes utilizan exámenes y tareas para retroalimentar a padres

Curcal. Docentes utilizan tareas para retroalimentar alumnos

Curcal. Fomentan participación: mejorando confianza en alumnos

curcal. No hay rendición de cuentas. Esta dimension podría no cumplirse

Curcal. Planeacion debe ser flexible x multigrado

Curcal. Trabajo transversal por multigrado

Curcal. Problemas: ausentismo

Curcal. Valor formativo de la evaluación (docentes-alumnos)

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad para definir. Los docentes señalan realizar diversas actividades didácticas, esto de manera clara y explícita. Dejan y valoran tareas, estructuran y planean clases. El único problema para definir la existencia de un currículo de este tipo sería el hecho de que el director es un director comisionado, mismo que es apoyado por sus compañeros; esta situación hace que los docentes no rindan cuentas más allá del control administrativo de la planeación y lo que comentan en JCTE. Sin embargo, por lo referido en las entrevistas y lo observado en campo, parece que los docentes realizan un trabajo bastante comprometido, debido a que siempre están buscando el modo de hacer un trabajo transversal con los temas, dada la situación multigrado. Señalan que esto a veces resulta fácil, por la cercanía de temas

Gestión del tiempo en clase

1. Relato a partir de 1ª codificación

Las clases se ven interrumpidas de manera regular en el caso del docente que también ejerce como directivo. No así con los otros docentes.

Como se ha señalado antes, hay bastante ausentismo de alumnos en la escuela, por

ello, si bien no se suspenden clases de manera regular, los docentes no pueden hacer un uso óptimo del tiempo pues siempre deben volver a temas ya tratados para nivelar a los alumnos que no asisten

Dado que los docentes llegan juntos se refiere que las clases siempre inician a la hora en que deben

Como en otros casos, ante la dificultad para terminar las planeaciones los docentes deben modificar continuamente la organización de su clase.

2. Códigos que emergen:

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben apoyar otras funciones y se ausentan

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente al grupo

GT. Dificultades en la gestión del tiempo. Docentes deben nivelar constantemente ante ausentismo

GT. Gestión del tiempo óptimo: por transversalidad en temas

GT. Inicio puntual de clases

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Sin dificultad para definir. Si bien los docentes señalan usar bien el tiempo transversalizando contenidos, en este caso esto es más una necesidad que un plus, ya que se ven obligados a hacerlo debido a que la escuela es multigrado, a lo que se suman los problemas de ausentismo, por los que también deben utilizar tiempo en lo cotidiano para nivelar a los alumnos, volviendo con ello a tratar temas que bajo otras circunstancias podrían haber clausurado. A esto se suma el que apoyan constantemente al director comisionado, por lo cual salen de clases bastante seguido y dejan al grupo solo. También, como se señaló antes, el trato con padres de familia afecta en ocasiones el tiempo dedicado a clases. Si bien inician clases de manera puntual, y todos llegan juntos, esto no presenta un valor añadido dadas las situaciones descritas antes.

Participación de comunidad escolar

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes señalan que se batalla bastante para que los padres participen en cuestiones pedagógicas y económicas en favor de sus hijos.

Consideran que los padres están muy acostumbrados a recibir todo, de modo que exigirles y pedirles que cumplan con sus responsabilidades parece ser algo impensable.

Señalan que si bien no participan de manera positiva, los conflictos que ellos tienen pasan al interior de la escuela en sus hijos (en la medida en que se enemistan familias fuera y los niños se enemistan entre sí). La comunidad "vive mucho del chisme" y de criticarse

entre sí, así que la falta de participación de unos es la justificación de otros para no participar.

Los docentes señalan de manera sostenida que la participación de estos padres debería estar limitada, pues interfiere con su trabajo en el aula y con la paz al interior de la escuela; consideran que la autoridad de la escuela debería estar por encima de la autoridad de los padres en lo que respeta al funcionamiento del centro, ya que si ofrecen libertad a la participación se "toma por otro lado". Un docente señala que alguna vez se trabajó con "puerta abierta" para ellos, y pudieron notar el modo agresivo con el que le hablaban a los hijos.

Los docentes señalan que los padres no valoran la educación de sus hijos, dado que muchos consideran más provechoso el que trabajen en las marmoleras cercanas. Así, consideran que el paso por la escuela es "algo de por lo mientras", no lo consideran como una inversión a futuro. Consideran que esto ocurre también porque los padres tienen muy bajos estudios y consideran que esto es normal. Señalan que ellos no creen que la educación pueda llevar a una mejor vida, por eso no se involucran. Esta situación es confirmada por la jefa de zona

2. Códigos que emergen:

PC. Baja participación de padres

PC. Efectos baja partic: descuido de higiene y salud

PC. Efectos baja partic: incapacidad para obtener recursos

PC. Padres interfieren labor docente

PC. Padres no valoran educación

3. Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar: 0. Sin dificultad.

Participación de padres es sumamente baja, los que participan generan problemas en la escuela (respecto al comedor y al trabajo docente). Sumado a ello, no valoran la educación ni respetan el trabajo del docente, de modo que la escuela es vista por ellos como un lugar de paso.

Desarrollo profesional docente

1. Relato a partir de 1ª codificación

Uno de los docentes señala que la carrera la escogió porque le llama bastante la atención la innovación educativa, de allí su gusto por el aprendizaje permanente de nuevas estrategias o metodologías de enseñanza.

Los docentes de la escuela se encuentran bajo evaluación y consideran que, en general, la oferta de cursos es importante para el apoyo de sus funciones, pese a que es fácil acostumbrarse a no someterse a retos. Uno de los docentes señala que ha estado en constante actualización por su proceso de evaluación y ha aprendido algunas estrategias de las que aplica en los cursos que ha tomado

Otro docente señala que están en curso de manera permanente porque estos son obligatorios.

Otro docente señala que no ha sido evaluado porque lleva tiempo en la escuela y no hay examen para multigrado.

Criticar que la evaluación se centre más en los contenidos por cumplir que en el aprendizaje de los alumnos

En general todos concuerdan en que la formación que reciban debería estar situada en el contexto en el que trabajan, ya que las orientaciones que recién o los consejos no pueden ser aplicados en la realidad en la que les toca trabajar. A diferencia del caso de Monterrey, no se han encaminado esfuerzos a que la formación sea en la misma escuela

También concuerdan en que la evaluación y los cursos afectan la calidad de la enseñanza porque obligan al docente a concentrarse en rendir en su evaluación y no en su trabajo diario

2. Códigos que emergen:

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en últimos años

Dp. Docentes valoran la actualización

Dp. Informal: refieren buscar siempre materiales y estrategias nuevas

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Sin dificultades para definir. 0. Sin muchas dificultades para definir. Uno de los docentes comenta haber sido evaluado y asignado a la escuela, pues es casi recién egresado. Otro docente señala que no ha sido evaluado debido a que no hay examen para multigrado. Si bien señalan haber tomado algunos cursos alguna vez no parece ser una práctica frecuente. Del mismo modo, consideran que a menudo los cursos ofertados quitan mucho tiempo y obligan a descuidar la labor docente. Sumado a lo anterior, dada la gran rotación que experimentan y la falta de directivo, tampoco se aprecia una formación informal, un proyecto de aprendizaje gestado de manera autónoma que pretenda suplir el déficit de formación.

Expectativas

1. Relato a partir de 1ª codificación

En la escuela existe un clima de afecto y un trabajo sostenido por parte de los docentes para motivar a los alumnos. Como ocurre en otros casos, los docentes tienen buenas expectativas sobre lo que los estudiantes pueden lograr en términos de su desarrollo personal y fomentan que éstos reflexionen en torno a la importancia del estudio.

Sin embargo, en términos de sus expectativas sobre las posibles trayectorias de los alumnos las expectativas no son muy altas. Uno de los docentes considera que solo el 25% llegará a bachillerato. Otro docente quisiera que llegaran a ser profesionistas, pero

considera que es difícil ante la falta de apoyo. Otro considera que incluso ve difícil que lleguen a secundaria

Como sucede en otros casos, en este también es posible notar que las expectativas se encuentran situadas en función del apoyo que los alumnos reciben de sus padres. Así, cuando notan que los padres apoyan a los alumnos las expectativas son elevadas.

Por otro lado, Los docentes señalan que quienes menos expectativas tienen sobre los alumnos son los propios padres de familia, pues no desean si quiera que sus hijos tengan una carrera, ya que no creen que la educación sea valiosa para lograr algo en la vida

2. Códigos que emergen:

AExp. bajas exp. padres

AExp. Docentes promueven desarrollo profesional de alumnos

AExp. Docentes ven con afecto a alumnos

Aexp. Expectativas condicionadas a apoyo de padres

AExp. Longitudinal: solo pocos llegaran a bachillerato y uiversidad

AExp. Situadas: confianza en que pueden autodirigirse

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Sin dificultades para definir. Si bien en esta escuela consideran que los alumnos son sujetos de desarrollo individual, las expectativas que tienen sobre si llegarán a una carrera son bajas. Tanto por parte de los docentes, como por parte de sus padres. Los docentes señalan que miran con cariño a los estudiantes y se preocupan por ellos, al tiempo que fomentan que se interesen en lograr una carrera. Sin embargo, consideran que dado el apoyo que reciben y sus recursos sus posibilidades son bajas. Los alumnos, por su parte, aspiran a trabajar en las marmoleras cercanas, por lo cual ven la escuela como un lugar de paso.

Instalaciones y recursos

1. Relato a partir de 1ª codificación

La escuela pertenece al programa de tiempo completo, por ello cuenta con apoyo de comedor. Sin embargo, habría que recordar que ante los conflictos con los padres de familia, el trabajar en este lugar se ha convertido en motivo de disputas.

Los salones se encuentran en relativo buen estado (hay incluso decorados en ellos para que los niños se sientan cómodos), se encuentra todo limpio y la cancha de deportes tiene un domo; sin embargo el piso es en su mayoría de tierra y la escuela no se encuentra bardeada, del mismo modo el baño no cuenta con agua entubada porque no ha sido reparada la instalación

La escuela cuenta con visitas frecuentes del ATP.

La escuela recibe apoyo de algunos materiales de trabajo y útiles escolares. Esto como resultado de la Reforma Escolar de Educación Básica

En términos de los recursos humanos: la escuela no cuenta con director y hay mucha rotación del personal. También sobresale el hecho de que se trabaja en multigrado; así no hay espacio ni profesores para grupos individuales. Para que pudiera tener director la escuela debería contar con 120 alumnos mínimo. Esto parece ser un elemento que se encarga de reproducir la desigualdad en los aprendizajes: pocos alumnos, pocos docentes, pocos recursos, pocos resultados

2. Códigos que emergen:

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación docente

InsRec. Carencias en recursos humanos: alta rotación directiva

InsRec. Carencias en recursos humanos: director

InsRec. Carencias en recursos humanos: docente por grado

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico

InsRec. Carencias: no agua entubada

InsRec. Carencias: no totalmente bardeada

InsRec. Carencias: piso de tierra generalizado

InsRec. conflicto por el comedor. Entre padres de familia

InsRec. Cuenta con canchas deportivas

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Sin dificultad para definir. Si bien hay algunos beneficios en la escuela, el efecto de las carencias sobrepasa de manera clara a éstos (la carencia de recursos humanos y la rotación). A ello se suma el que uno de los beneficios es motivo de pugnas de poder (el comedor) que alteran el clima del salón y del aula y también la falta de límites físicos entre la escuela y el exterior que brinden seguridad.

Hidalgo. Cuauhtemoc

Sentido de comunidad.

1. Relato a partir de 1ª codificación

Docentes señalan que se mantienen en la escuela por los fuertes lazos de amistad y por la preocupación compartida por sacar la escuela adelante. Respecto a la comunidad de padres, señalan participan de manera regular en actividades académicas, de gestión

escolar, culturales, de limpieza y de cuidado con la escuela.

Los docentes señalan que motivan a los estudiantes hablandoles en su lengua indígena. Como proyecto colectivo escolar hay actividades para rescatar esta lengua. Docentes señalan que, dado que se llevan bien y comparten raíces, se promueve la participación colectiva y el trabajo colaborativo.

Docentes tienen un grupo de whatsapp para intercambiar información personal, profesional y pedagógica. Señalan que el trabajo en equipo ha sido la clave de que la escuela se desarrolle en mejor forma. Señalan una plantilla integrada en torno a la esperanza de mejora. Los docentes señalan que la escuela se caracteriza por el fuerte compromiso docente y por contar con mecanismos de comunicación que dan buenos resultados. Estos son mecanismos informales pero institucionalizados.

Comparten preocupaciones por mejorar aprendizajes clave, de modo que al inicio escolar se decidió de manera colectiva atender necesidades de calculo matemático. Para ello realizaron investigación para buscar metodologías innovadoras. Ocuparon para ello, y entre otras cosas, el diagnostico del SISAT, el cual comentaron en las juntas de CTE para orientar las acciones.

Existen proyectos institucionalizados que involucran a docentes y padres de familia.

Docentes señalan que dedican tiempo extraescolar para el desarrollo de actividades. A tal grado que a menudo no se percatan de que han pasado 2 horas de su horario estandar y aún siguen en la escuela.

2. Códigos que emergen:

SC. DOCENTES CON SENSACION DE ARRAIGO

SC. Docentes se reunen en espacios informales p. temas ped

SC. Docentes y directivos intercambian ideas pedagogicas

SC. Gran compromiso docente: deseo de mantener raíces

SC. Gran compromiso docente: docentes se quedan tarde en la escuela

SC. Proyecto común: mejora de cálculo mat

SC. Proyecto común: rescatar la lengua local

SC. Proyecto común: ruta de mejora

Sc. Se refiere, de modo explicito, existencia de relaciones horizontales

SC. Solo existe un grupo de docentes

SC. Trabajo colectivo generalizado

SC: Participacion en CTE involucra a todos en un proyecto comun

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. En este caso la definición es sencilla. Docentes señalan tener mucha sensación de

arraigo, conversan de manera sostenida con pares y directivos sobre temas pedagógicos. Son participes de diversos proyectos comunes organizados por la dirección y muchos se consideran responsables del cuidado de los alumnos y de la preservación de la lengua y las tradiciones. El espacio institucionalizado, la JCTE, parece ser un lugar de trabajo colaborativo que orienta sus decisiones en función de evaluaciones realizadas a nivel de escuela y de clase.

Clima escolar y de aula

1. Relato a partir de 1ª codificación

El clima de aula es bueno, entre otras cosas porque el número de estudiantes por salón es bajo (en promedio 20) lo cual se considera adecuado para atender las necesidades de todos.

Dada la cercanía con la localidad, las relaciones que ésta tiene entre sí pasan a la escuela. De este modo el clima es de respeto, buen trato, apoyo solidario y trabajo colaborativo.

Por su parte los alumnos son respetuosos, comparten lo que tienen y mantienen ambiente de cordialidad entre ellos y con los docentes. Casi no se presentan situaciones de indisciplina, y cuando se presentan se pueden resolver sin recurrir a la dirección o a los padres de familia.

Los docentes resaltan la existencia de fuertes lazos de amistad entre ellos, así como un sentimiento de arraigo.

2. Códigos que emergen:

CEA. Docentes forman para la convivencia sana

CEA. Docentes conviven fuera de la escuela

CEA. Docentes refieren fuertes lazos de amistad

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a comps.

CEA. Docentes se sienten con confianza de pedir ayuda a directivos

CEA. Facilidad para conducir grupo por No. de alumnos

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. La comunidad donde la escuela está es muy unida, y salvo algunas situaciones relacionadas con orientaciones religiosas, la mayoría de los padres participa en la escuela; los docentes por su parte señalan convivir fuera de la escuela, en comidas o festejos. Todos se sienten cómodos en el lugar y tienen sensación de arraigo.

Dirección escolar

1. Relato a partir de 1ª codificación

La dirección orienta a los docentes y los coordina en actividades de mejora. Este trabajo lo realiza de manera formal en las juntas de consejo técnico, a través de las cuales se realiza un diagnóstico de la situación, y de manera colaborativa se toman decisiones en pos de lograr una mejora en los aprendizajes, lo que lleva a realizar actividades y proyectos institucionales

La directora tiene un papel proactivo en la planeación y desarrollo de estos proyectos institucionales.

La directora apoya de manera sostenida a los docentes. los docentes refieren recibir apoyo a las planeaciones (las cuales revisa y comenta).

Los padres de familia reconocen que tiene buenas ideas y que impulsa el desarrollo de la escuela.

Se le reconoce como una persona responsable, dedicada y siempre pendiente de las necesidades de toda la comunidad.

La directora considera que la dirección de la escuela es algo horizontal. Por ello motiva a que los docentes expresen sus opiniones, sugerencias, necesidades e intereses. Con el fin de involucrarlos y hacerles sentir escuchados.

Señala que las funciones administrativas quitan tiempo que a veces debería dedicar a apoyar a docentes, alumnos y padres de familia.

2. Códigos que emergen:

Dir. Directiva revisa planeación y orienta mejoras

Dir. Director fomenta la participación colectiva o cooperativa

Dir. Directora es reconocida como líder: Doc y sup.

Dir. Directora ha realizado actividades concretas para mejora de res exámenes

Dir. Directora observa clases

Dir. Se percibe la falta de figura subdirectiva

Dir: Director conoce como trabajan sus docentes

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. La directora parece brindar apoyo persona y pedagógico a los docentes, al tiempo que es empática con ellos. Los docentes la reconocen como una buena líder y consideran que también realiza un buen trabajo como gestora. En términos concretos, ha organizado junto con todos en la escuela actividades específicamente diseñadas para mejorar los resultados en los exámenes y

retroalimenta de maneja cotidiana los avances en reuniones matutinas

4.

Currículo de calidad

1. Relato a partir de 1ª codificación

Además de las actividades curriculares, hay un esfuerzo más allá. La escuela se preocupa por mantener vivas la lengua y las tradiciones.

Respecto a la planeación didáctica, los docentes señalan presentar un plan de trabajo a la directora, quien revisa y ofrece sugerencias. Esta planeación se realiza con apoyo de diversos medios y sirve para estructurar el trabajo diario. Esta planeación se realiza siempre en horarios extra escolares.

Los docentes refieren realizar dinámicas y actividades lúdicas, como cantos y juegos, así como hablarles en su propia lengua, con lo que se realizan diversas actividades culturales a nivel de escuela.

Como parte de las actividades para fomentar la lectura se tiene un programa de lectura, que implica enviar libros a un grupo cada semana.

Docentes señalan que realizan evaluaciones tomando en cuenta diversos rubros, entre las que destacan: evaluaciones bimestrales, evaluaciones periódicas, trabajos, tareas y presentaciones. A menudo esta evaluación se reconoce públicamente en los honores a la bandera.

2. Códigos que emergen:

Curcal. Actividades didácticas: biblioteca ambulante

Curcal. Actividades didácticas: hablar la propia lengua

Curcal. Actividades didácticas: uso de cantos y juegos

Curcal. Docentes estructuran clases a partir de planeación

Curcal. Docentes planean clases

CurCal. Docentes realizan evaluaciones y las valoran

Curcal. Docentes señalan realizar evaluaciones cotidianas

Curcal. Planeación debe ser flexible x diversos factores

Curcal. Valor formativo de la evaluación (generalizado, niv. escuela)

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. La escuela realiza un par de actividades que involucran a todo el centro (la biblioteca ambulante), una actividad didáctica que consideran ha mejorado los resultados en lectura. Ello supone también un uso formativo de la evaluación. Sumado a ello

se esfuerzan no sólo por lograr buenos resultados académicos sino también culturales y personales, de allí la preocupación constante por mantener viva la lengua y las costumbres propias del lugar, para lo cual utilizan juegos y cantos en el aula de clases. Valoran la planeación y la utilizan para estructurar clases flexibles.

Gestión del tiempo en clase

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes señalan realizar adecuaciones de manera permanente, por lo cual deben ser flexibles con la organización de la clase.

Señalan también que, dado que no batallan con temas de conducta, realizan la clase sin interrupciones. Además, dado que hay planeaciones, las clases son estructuradas y se trata de aprovechar el tiempo de la mejor manera posible.

Hay diversas suspensiones de clases, dado el gran número de eventos que hay en la escuela, sin embargo estas son aprovechadas para impartir un aprendizaje no curricular

2. Códigos que emergen:

GT. Actividades extraclase no se perciben como un problema

GT. Gestión del tiempo óptimo: permite atención a la diversidad

GT. Gestión del tiempo debe ser flexible ante diversas necesidades de los alumnos

GT. Inicio puntual de clases

GT. Sin dificultades en la gestión del tiempo: alumnos tranquilos y participativos

GT. Suspensión de clases mínima: relacionada con actividades extra clase

3. Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar: 1. Sin dificultad.

Dado que la comunidad en general es tranquila y dispuesta la gestión del tiempo no es un problema. Cuando hay necesidad de realizar actividades extra clase (por ejemplo, educación física o festivales) los docentes señalan utilizar el tiempo para acomodar planeaciones o algo que haga falta para realizar la clase del día. Este buen uso del tiempo (dada la posibilidad que ofrece el buen clima escolar y de aula) puede ser utilizado para atender a la diversidad (alumnos con NEE o rezago)

Participación de la comunidad escolar

1. Relato a partir de 1ª codificación

La comunidad es muy participativa. Organiza sus tiempos para estar al tanto de la

escuela, realizar actividades de cuidado de día y de noche, así como para participar en los eventos culturales que se realizan.

Participan en limpieza también y muestran mucho compromiso.

Se señala que muchos padres son analfabetas, pero eso no impide la participación y la buena comunicación con docentes y directivos.

Docentes señalan que la escuela tiene muy institucionalizados los canales de participación, pero esto ocurre porque la comunidad tiene modos propios de hacer cumplir los acuerdos, como multas.

2. Códigos que emergen:

PC. Alta participación de padres

PC. Canales institucionalizados: aseo de la escuela

PC. Canales institucionalizados: cuidado de la escuela por toda la comunidad

PC. Canales institucionalizados: faenas de trabajo en escuela

PC. Canales institucionalizados: multas para fomentar participación

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. La participación de la comunidad es particularmente fuerte en esta escuela. Los padres tienen la costumbre de trabajar por medio de faenas en beneficio de la escuela; como se señaló antes, también están muy organizados para el cuidado de la misma, respecto a la hora de abrir y de cerrar, y de vigilarla. En otras palabras, es clara la existencia de canales institucionalizados de participación. A ello se suma su amplia participación en actividades relacionadas con la educación de sus hijos.

Desarrollo profesional docente

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes comentaron que han participado en diversos cursos patrocinados por la SEP, así como cursos independientes y en línea. Aunque se señala, por parte del supervisor y de la directora, que algunos docentes mantienen resistencias.

Parte de esta falta de participación se debe a que la escuela (y la comunidad en general) no cuenta con internet.

Señalan también que la evaluación es un proceso que quita demasiado tiempo y afecta el desarrollo de las clases.

Algunos docentes señalan formarse a través de algunos conocidos que comparten materiales de interés. Sin embargo, esto no es algo generalizado.

2. Códigos que emergen:

. Algunos docentes mantienen resistencia a la actualización

DP. Cursos docentes se opone al ejercicio docente

DP. Docentes han tomado cursos en ultimos años

Dp. Informal: pares

DP. No acceso a cursos por falta de internet

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 0. Sin dificultad. En este caso, el elemento negativo a resaltar y que impide un correcto desarrollo profesional de los docentes es la existencia de resistencias de parte de algunos (según señaló la directora en su momento) y la falta de acceso a dichos cursos, dado que la mayoría de los que les llegan son a través de internet. Sumado a ello tampoco se aprecia la existencia de un proyecto de formación llevado a cabo por los propios docentes o la directora, más allá del apoyo cotidiano en espacios informales.

Expectativas

1. Relato a partir de 1ª codificación

Los docentes señalan que la escuela se reconoce por su nivel de exigencia. Misma que opera tanto en el nivel de alumnos, como respecto al trabajo docentes. Esta exigencia es autónoma, en el caso de los maestros y se relaciona también con que los maestros sienten cariño por sus alumnos, ya que muchos docentes son de la comunidad donde se asienta la escuela.

Docentes comentan que esperan que los alumnos lleguen a ser profesionistas.

2. Códigos que emergen:

Aexp. Altas expectativas padres

Aexp. Altas expectativas en todos los niveles.

AExp. Longitudinal: Llegaran a bachillerato o universidad

Aexp. Se considera a la escuela como exigente

3. **Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar:** 1. Sin dificultad. Los padres en esta escuela aprecian la tarea de los docentes, esperan que sus hijos tengan un buen futuro y por eso son exigentes con la escuela. Los docentes por su parte, consideran que los alumnos al menos llegarán a bachillerato, señalan también que la escuela es considerada en la zona como una escuela que exige. De modo que se sienten comprometidos y creen desarrollar su tarea bajo exigencia positiva de directivos y padres

Instalaciones y recursos

1. Relato a partir de 1ª codificación

La escuela es grande, tiene en promedio 20 alumnos por salón. Hay docentes para cada grado. Sólo cuenta con directora, en el nivel administrativo, pero ello no parece afectar el trabajo pedagógico en la escuela. Cuenta con servicio de comedor. Cuenta con biblioteca y dos patios. Algunos docentes señalan la falta de material didáctico, sin embargo no menciona que sea un problema fuerte. Los salones están adornados y se aprecia existencia de materiales didácticos.

2. Códigos que emergen:

InsRec. Carencias en recursos humanos: subdirector técnico

InsRec. Cuenta con biblioteca

InsRec. Cuenta con canchas deportivas

InsRec. Cuenta con domo

InsRec. Cuenta con servicio de comedor

InsRec. Higiene en los salones (los padres limpian)

3. Decisión de codificación y su dificultad para dicotomizar: 1. Sin dificultad.

Pese a que la escuela no cuenta con aula de computación ni internet, está en un muy buen estado, cuenta con domo, canchas deportivas, biblioteca y comedor. Además de ello los salones y la escuela son limpios y son cuidados por una organización sólida de padres de familia. Si bien no hay subdirector y la directora debe realizar trabajo administrativo, éste no es un problema, ya que aún con esto se ha posicionado como una buena líder pedagógica.