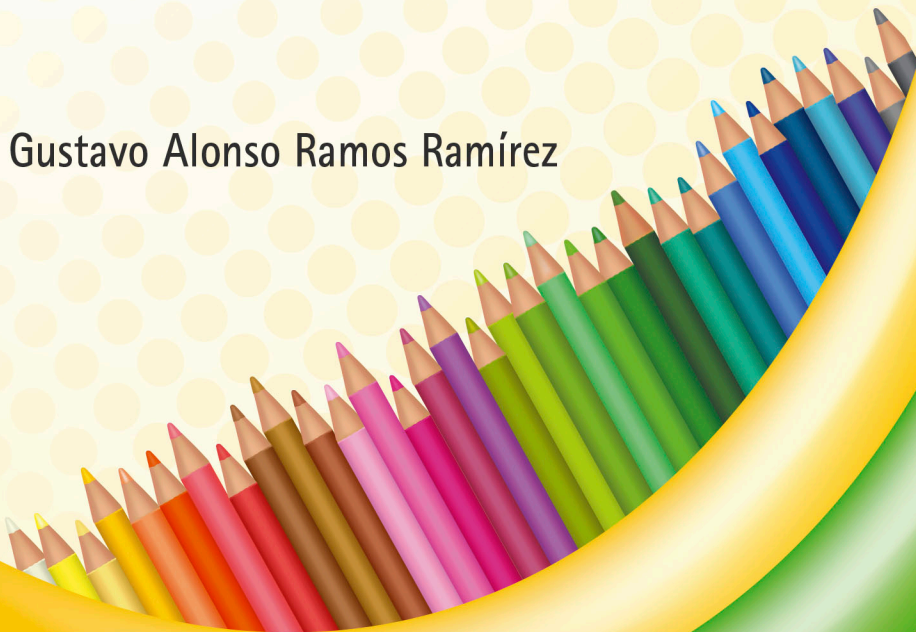


La Eficacia Escolar en El Salvador

Gustavo Alonso Ramos Ramírez



Universidad Pedagógica de El Salvador
"Dr. Luis Alonso Aparicio"

La Eficacia Escolar en El Salvador

Gustavo Alonso Ramos Ramírez



Universidad Pedagógica de El Salvador
"Dr. Luis Alonso Aparicio"

Primera Edición
Universidad Pedagógica de El Salvador
"Dr. Luis Alonso Aparicio"

371 Ramos Ramírez, Gustavo Alonso
R165e Eficacia escolar en El Salvador [recurso electrónico] / Gustavo
slv Alonso Ramos Ramírez. - 1a. Ed. - - San Salvador, El Salvador: Universidad
Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio", 2021.

1 recurso electrónico, <240 p. : il. ; 21 cm.>

Datos electrónicos <1 archivo, formato pdf, 2.8 mb>
<http://www.pedagogica.edu.sv/biblioteca-etelvina-trejo-de-palencia/>

ISBN 978-99923-30-80-7 <e-book, pdf>
1. Administración escolar 2. Efectividad organizacional 3. Educación-El
Salvador I. Título

ISBN 978-99923-30-80-7 (e-book)



Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio"
25 Avenida Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero
(503) 2205-8100
www.pedagogica.edu.sv
info@pedagogica.edu.sv
Hecho el depósito que exige la ley.

**A Antonio Rodríguez por haberme enseñado que la
eficacia es la parte final de la dedicación y la disciplina**

Índice

Presentación	9
1. La Escuela	17
1.1. Una aproximación al constructo escuela.....	20
1.2. La escuela en El Salvador	24
1.2.1. El Salvador: educación y población	25
1.2.2. Concepción de la escuela en El Salvador	28
1.2.3. Problemas de la escuela en El Salvador.....	30
1.2.4. Ineficacias de la escuela en El Salvador	39
2. La definición de eficacia.....	43
2.1. Rudimentos de eficacia escolar.....	45
2.2. Eficacia escolar: principios y concepciones.....	47
2.3. Aportaciones desde la sociología, sicología y economía a la definición de eficacia escolar.....	53
2.3.1. Aportes desde el campo económico	55
2.3.2. Aportes desde el campo de la sicología.....	58
2.3.3. Aportes desde el campo de la sociología	60
3. La investigación sobre eficacia escolar: orígenes y clasificación histórica.....	63
3.1. El Informe Coleman como origen de la eficacia escolar	64
3.2. Cronología de la investigación sobre eficacia escolar a partir de la perspectiva de Creemers, Kyriakides y Sammons.....	70
3.2.1. Primera fase: Las escuelas sí importan	73
3.2.2. Segunda fase: énfasis en los factores de eficacia y su aplicación (finales setenta – principios noventa).....	78
3.2.3. Tercera fase: desarrollo de modelos teóricos (finales de 1990 - principios de 2000).....	84
3.2.4. Cuarta fase: Acercamiento a la complejización (mediados del 2000 en adelante).....	89

3.3. El futuro de la eficacia escolar en el mundo	95
4. Los factores de eficacia desde la perspectiva internacional	99
4.1. La formación de modelos de eficacia.....	106
4.2. Modelos Teóricos de Eficacia Escolar.....	108
4.2.1. Modelo de Scheerens (1990).....	109
4.2.2. Modelo de Slater y Teddlie (1992)	112
4.2.3. Modelo de Murillo (2008a).....	115
4.2.4. El modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2008).....	118
5. La eficacia escolar en el contexto Iberoamericano.....	123
5.1. La Eficacia Escolar en Latinoamérica.....	124
5.2. Antecedentes de Estudios de Eficacia en el Contexto Latinoamericano	127
5.3. Los Factores de Eficacia Escolar desde la perspectiva Latinoamericana.....	133
5.3.1. Sentido de comunidad.....	135
5.3.2. Clima escolar y del aula	136
5.3.3. Dirección escolar.....	138
5.3.4. Currículo de calidad	139
5.3.5. Gestión del tiempo.....	140
5.3.6. Participación de la comunidad escolar	142
5.3.7. Desarrollo profesional de los docentes	143
5.3.8. Altas expectativas.....	144
5.3.9. Instalaciones y recursos	145
5.4. Los Estudios de Eficacia Escolar en Centroamérica	146
6. Estudios de calidad educativa en el contexto salvadoreño.....	155
6.1. Factores de eficacia en investigaciones educativas realizadas en El Salvador.....	161

6.1.1. Nivel estudiante.....	164
6.1.1.1. Situación socioeconómica de la familia.....	165
6.1.1.2. Años de escolarización previos a la primaria.....	167
6.1.1.3. Mayor tiempo de instrucción mejores resultados..	167
6.1.2. Nivel aula.....	171
6.1.2.1. Clima del aula	172
6.1.2.2. Actividades docentes	174
6.1.2.3. Recursos para el aprendizaje	176
6.1.2.4. Evaluación frecuente	178
6.1.2.5. Innovaciones pedagógicas docentes	180
6.1.2.6. Desarrollo profesional docente	181
6.1.3. Nivel escuela.....	182
6.1.3.1. Clima de escuela	182
6.1.3.2. Autonomía del centro escolar	188
6.1.3.3. Características de la dirección	189
6.1.3.4. Estilo directivo pedagógico	191
6.1.3.5. Clima organizacional	192
6.1.3.6. Padres de familia y profesores trabajan juntos..	193
6.2. Modelo a Validar.....	196
7. Modelo de eficacia escolar salvadoreño	201
7.1. Indicadores que potencian el rendimiento académico en El Salvador	202
7.2. Factores finales de eficacia escolar en El Salvador.....	205
7.3. Conclusiones básicas sobre la propuesta de eficacia escolar	214
7.4. Propuesta de modelo de eficacia escolar para El Salvador.....	217
Referencias bibliográficas.....	220

Presentación

El propósito de este libro no es simplemente abordar la temática de la educación en un contexto tan particular como el salvadoreño, mas bien, pretende explorar una nueva línea de investigación que puede aportar muy positivamente a la calidad educativa, con repercusiones directas en la justicia social. Así, conocer cómo la eficacia escolar puede contribuir a mejorar la vida de las personas y de los futuros ciudadanos es un aliciente para desarrollar un trabajo desde una perspectiva tan particular como la salvadoreña.

En realidad, las orientaciones de este trabajo no pretenden crear escepticismo o nostalgia sobre la supuesta eficacia de la escuela de antaño, con sus múltiples características discriminatorias y excluyentes que, cristalizaban las diferencias culturales y fomentaban un aprendizaje diferenciador para cada una de las clases sociales. Evidentemente, no podemos negar la idea que la escuela de antaño mostraba algún tipo de eficacia, pero claro está no lo hacía con la calidad para todos los pupilos, lo que significaba que en muchas ocasiones era una institución que establecía las barreras. En tal sentido, y como una señal de comparación para hacer las respectivas valoraciones consideramos oportuno embarcarnos en este trabajo de investigación.

Así, pretende este material apoyar al especialista en educación, pero también al estudiante de magisterio y, por qué no, a los docentes en activo, de una forma u otra el interés es para que todos puedan beneficiarse de una lectura que les conduzca a identificarse y formarse el hábito de la eficacia. Pero, sobre todo, una de las principales motivaciones para realizar un trabajo de este tipo es concientizar a los lectores sobre la necesidad que los estudiantes reciban la mejor educación, el mejor compromiso del docente y del director, esto se

obtiene a partir de conocer y comprender qué características inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes y cómo la escuela puede transformar las realidades de una comunidad.

Por otra parte, y para comprender la situación que este libro pretende transformar, es necesario abordar el fenómeno educativo como una crisis de la Escuela como institución. En el país, actualmente, existe un sentimiento de profunda impotencia en cuanto a las esperanzas de cambio que la escuela puede hacer en el individuo, pero ese síntoma es simplemente un reflejo de lo que la sociedad vive en la actualidad. Esta situación se encuentra visible en distintas actitudes, especialmente en cuanto a la indiferencia en cuanto a la disciplina y el esfuerzo para el estudio, así como la formación constante, el interés por la lectura, el debate y la edificación literaria en general del individuo. Éstas las podemos encontrar en las actitudes de los docentes hacia los estudiantes, de los directores hacia el profesorado, padres de familia y estudiantes. En fin, hay una debacle constante de insatisfacción y pesimismo social en cuanto al papel de la escuela, de su papel y de la motivación que puede causar en cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Gran parte del problema que se ha planteado se visualiza en la carencia de un debate serio y responsable por parte de todos los interesados en la educación, principalmente por el Ministerio de Educación. Es lamentable considerar que no existe un debate maduro sobre los fines reales y actuales de la educación salvadoreña. En cierta forma, los contemplamos impávidos y nos damos cuenta que están realmente muy alejados de lo que necesita el país en este momento contextual. De igual forma, irónicamente la institución rectora del conocimiento es la que menos interés tiene en que se hagan estudios serios sobre la realidad educativa del país. Eso se evidencia tras la máscara de la *confidencialidad* de la información, que oculta datos relevantes y necesarios para conocer la situación exacta de la escuela y sus expectativas de mejora, dejando a la Ley de Transparencia como un simple elemento ornamental sin poca incidencia para identificar los fallos estructurales de todo el sistema educativo.

Por ello, la escuela debe crear los espacios de discusión y, entonces, plantearse si su trabajo como un ente mantenedor, pero a la vez transformador de la

sociedad está teniendo efectos positivos en la población. De tal forma, al crear un debate sobre su función en sociedad se considera objetivamente la necesidad de establecer un repensar de ella como la institución que se ha conocido hasta el momento, para hacer una organización que sea útil y de calidad para el momento histórico que vivimos. Pero antes de llegar a una conclusión sobre esta dinámica es necesario plantearse si la formación que proveen las instituciones educativas es pertinente en lo referente a la creación de un individuo con las habilidades, destrezas y competencias necesarias para enfrentarse a la vida.

La escuela actual evidencia que no incide en la creación de un individuo para el momento contextual que vivimos, ya que las enseñanzas que ofrece están desactualizadas y carentes de sentido práctico, mostrándose claramente en las pruebas estandarizadas de las que ha participado. Además, los productos que ofrece a la sociedad están tan carentes de conocimiento iniciales que los estudiantes terminan la escuela básica y no han adquirido los principios que les permitirán entender, analizar y sintetizar un texto. Igualmente, el análisis y desarrollo del cálculo más simple es una tarea casi irrealizable por un individuo que ha terminado la educación básica y media en el país.

Adicionalmente, la escuela ha fallado en cuanto a la formación moral del individuo, como es sabido, una de las funciones principales de ella es dotar al individuo de conocimientos éticos y principios que le permitan participar de una vida social plena, donde el respeto y la tolerancia sean acciones de vida cotidiana. Múltiples autores han considerado que la función socializadora de la educación es tan importante como la de instrucción, pero en realidad bajo las circunstancias de alto desequilibrio social, podemos decir sin temor que es en este momento contextual soslaya cualquiera de las que se le puedan asignar.

Ante esta serie de debilidades que hemos identificado en la escuela, solo existe la posibilidad de hacer cambios, con el objetivo de crear una nueva, de características eficaces, que responda a las necesidades cambiantes de la sociedad cada vez más complejizada que vivimos. Con un alto sentido de responsabilidad social, justicia ética y verdad moral. Es en suma, una escuela que se oriente a la búsqueda de la calidad constante, para ello,

obviamente necesitará mecanismos que controlen y establezcan sistemas de identificación de los centros de éxito.

Así, y en nuestro afán constante de aportar para la transformación de realidades poco eficaces de la sociedad, este libro pretende servir de guía para que los interesados en iniciarla tengan una luz en cuanto a qué aspectos deben de cuidar para que los centros educativos adquieran características de excelencia. La búsqueda constante de la calidad en materia educativa y de gestión del conocimiento, hará que este libro dé parámetros claros sobre cómo puede la escuela adquirir factores que le conduzcan a la calidad constante.

El objetivo principal al realizar este libro ha sido dotar a los miembros de la comunidad educativa de información necesaria para que ellos mismos logren identificar las escuelas de éxito, no solo desde la lejanía, y vista como las instituciones que hacen que sus estudiantes obtengan mejores puntajes, sino más bien, desde el análisis sincero y constante de las características que los centros educativos tienen para crear estándares de calidad mínimos. Así pues, el objetivo central es presentar una propuesta de modelo de eficacia para que todos los miembros de la sociedad identifiquen dónde están y cómo son las escuelas eficaces. Pero, por otra parte, para dar indicaciones a quienes gestionan los centros educativos a que incorporen en la administración las características mencionadas.

Después de considerar lo relacionado a la idea central y al objetivo del libro, es importante conocer cómo inicia este proyecto educativo y cuáles son sus características, así como sus posibles repercusiones. Inicialmente, este documento surge como un interés personal en conocer qué identificaban a las buenas escuelas en El Salvador, debido a que la conciencia popular estimaba que los centros educativos católicos *eran los mejores* y desde esa óptica, nuestro interés radicaba en profundizar qué tan cierto era esa afirmación. Así, se inicia el trabajo de analizar los centros públicos y privados con los datos obtenidos a partir del Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE), provenientes de la UNESCO (2010), de esta forma, nos planteamos nuevas propuestas de cómo pudiera ser la escuela exitosa.

Los datos que se obtuvieron de la UNESCO, sirvieron para analizar por separado los grados tercero y sexto, así como las asignaturas de lenguaje y matemáticas en centros educativos públicos y privados de todo el país. El análisis estadístico surgió a partir de hacer correlaciones de diversas variables que se preguntaron en cuestionarios dirigidos hacia los profesores, estudiantes, directores, padres de familia, con los resultados de las pruebas de matemáticas y lenguaje que se le administraron a los estudiantes de los referidos grados.

La parte metodológica del estudio se basó en un estudio cuantitativo de tipo multinivel, por medio de un análisis de regresión múltiple. El estudio abarcó una muestra de más de diez mil estudiantes, cerca de cuatrocientos profesores, padres de familia y doscientos sesenta directores. El procesamiento de los datos se realizó por medio de los paquetes estadísticos SPSS y MIWin, que sirvieron para hacer los análisis de las correlaciones respectivas.

Evidentemente, no se planteará ninguno de estos procedimientos estadísticos en el presente libro, es más, hemos tratado de desarrollarlo de la forma más simple posible para que los estudiantes de profesorado comprendan la idea central de por qué es necesaria la eficacia escolar en nuestro contexto. Por ello, presentaremos al final una serie de factores encontrados en el estudio, pero sin toda la explicación de los análisis cuantitativos realizados, ya que las intenciones del libro es popularizar el conocimiento de la forma más sencilla posible.

Después de analizar cómo inicia y cómo se desarrolla este proyecto académico, es necesario introducirnos al cuerpo del documento, para ello explicaremos qué pretendemos en cada uno de los capítulos que se han desarrollado en el libro. En primer lugar, decidimos realizar una aproximación al concepto de escuela. En éste se hizo una crítica a la situación actual de ella, el origen etimológico, con el sentido de tener claro sus funciones y una consideración básica de cómo no está cumpliendo el cometido de formar individuos capaces de incorporarse a la vida de adultos con una fuerte responsabilidad civil y tolerancia por otros.

El segundo capítulo aborda la definición de eficacia, sus raíces etimológicas, sus principios epistemológicos y los aportes realizados desde otros campos de estudio como el psicológico, el sociológico y el económico. Todos estos elementos tratan la importancia de la eficacia escolar y las respectivas contribuciones desde cada una de las ciencias para comprender su capacidad de integración holística del fenómeno analizado.

El tercer capítulo establece los orígenes como tal de la eficacia escolar, además de un recorrido histórico por la línea de investigación, mostrando los diferentes momentos que ésta ha tenido. En fin, a través de cada uno de ellos logramos advertir que la eficacia escolar ha abordado siempre el tema del aprendizaje desde una multivariabilidad de factores, lo que rompe drásticamente con los conceptos tradicionales que se mantienen en El Salvador, donde se asigna la principal responsabilidad del éxito o fracaso al profesor. Esa cantidad de factores son las que intervienen para que el éxito del estudiante esté asegurado, y conduce a considerar que la escuela una gran cantidad de factores positivos en los logros educativos.

El capítulo cuatro, presenta los modelos de eficacia en contextos internacionales, particularmente se hace una muestra de estudios europeos, los que presentan respectivas propuestas de modelo para sus países y que de éstos salen ciertos factores que pueden ser utilizados en países empobrecidos como el caso de El Salvador. La diferencia en ese grupo de estudios la realiza el aporte de Murillo sobre un modelo para un contexto más cercano al nuestro y, aunque, claro está, no representa la totalidad, pero se advierten algunos elementos que son más cercanos a nuestra realidad.

El quinto capítulo define la eficacia escolar desde la perspectiva latinoamericana, hace un listado de los diferentes factores que se han podido apreciar en los estudios más representativos, así como los orígenes de esta línea de investigación en Latinoamérica, para enfocarse por último en el caso centroamericano, mostrando así diferentes estudios realizados en esta área sobre la temática analizada. Este capítulo es francamente importante para los análisis que se deben realizar y para hacer lecturas necesarias para comprender las realidades socioeducativas a las que nos enfrentamos en este momento contextual. En este apartado se estudia de forma analítica

los diferentes factores que permiten que la escuela sea significativa para el aprendizaje desde el paraguas de la eficacia de los contextos con limitantes económicas, situación que es altamente determinante en cuanto a la permanencia y el logro de los estudiantes.

El sexto capítulo se enfoca más hacia los estudios realizados en el país y que hemos considerado que podían aportar a la eficacia, los cuales nos permitieron categorizar algunos conceptos, lo que nos indicó factores que luego serían validados a través de nuestro estudio. Pero, como veremos más adelante, estos factores están un poco distanciados de los analizados en las investigaciones realizadas previamente por un buen grupo de investigadores educativos. Así, la razón de concluir la presentación de los factores de eficacia salvadoreños, desde nuestros respectivos análisis, ha contribuido a la concreción de la propuesta de modelo de eficacia para escuelas de educación básica en el país. Por último, se termina con una conclusión donde se agrupan los factores en exógenos y endógenos, explicándose que los primeros son de difícil mejoría, pero los segundos pueden ser acomodados por los responsables de la comunidad educativa para una rápida implementación.

Así, de esta introducción podemos concluir que si bien existen una gran cantidad de problemas que inciden directamente en la calidad de la educación salvadoreña, es necesario recurrir a la escuela como organismo transformador del ser humano y de las sociedades en general. Por ello, lograr esos cambios requiere de una escuela sólida, estable y justa con todos sus miembros. Esto se consigue únicamente con los aportes que la eficacia escolar, a través de la línea de investigación que lleva este nombre realiza. De ahí, la importancia de enfocarnos en un libro que aporte significativamente para crear un mejor espacio de vida, por medio de la cualificación de las instituciones escolares, lo que conllevará en crear una mejor sociedad, donde exista el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad, con claras intenciones de tener una sociedad más justa y próspera para todos.

La Escuela

La escuela, como invención del ser humano, se explica a partir de la relación entre los diversos individuos, y entre estos y los sistemas de dominación social y económica. Efectivamente, la escuela se encuentra relacionada directamente a las condiciones sociales en las que se encuentran los individuos. Así, las condiciones en las que se encuentra la escuela y los problemas que debe resolver se hallan condicionados por el espacio social y geográfico donde se encuentre. De esta forma, las escuelas en contextos favorables, ya sean países o comunidades estables económica y políticamente hacen que sus miembros adquieran habilidades, destrezas, conocimientos y hasta aptitudes que les permitan adaptarse y ser adaptados a cualquier ambiente laboral y social.

Si consideramos más detenidamente la situación de la escuela en nuestro ambiente social, nos damos cuenta que ésta tiene características tan particulares que no pueden ser reproducidas en un contexto diferente o artificial al que estamos acostumbrados. En ese sentido, la sociedad salvadoreña actual demanda exigentemente de la escuela una serie de características complejas y disimiles de lo que está acostumbrada a realizar. Por ello, presentar el tema de la escuela como un espacio donde los ciudadanos de este país deben hacer prevalecer sus derechos democráticos para crear espacios más solidarios y comprometidos, es realmente una pieza clave en el crecimiento social y económico del país.

Como se ha mencionado, la sociedad exige una serie de características que la escuela tradicionalmente no consideraba como necesarias,

especialmente en cuanto a la gestión y a la administración de los recursos, tanto económicos como humanos de la comunidad educativa. Por ejemplo, hace unos cuantos años, la sociedad no se planteaba remotamente que los padres de familia tendrían que elegir la escuela pública dependiendo de los niveles de rigor, exigencia y disciplina que presentase una institución en particular.

Pero, no solamente la escuela debe responder tácitamente a los resultados cognitivos, ofreciendo productos con buenos resultados. Es más, la escuela en estos momentos necesita aportar más a la sociedad, por medio de crear un espacio público de respeto, tolerancia y comprensión, donde todos los ciudadanos tengan igualdad de oportunidades en cuanto a conocimientos adquiridos en los centros educativos.

Ante estas situaciones, hablar de eficacia escolar es hacer un replanteamiento del papel que la ella ha desarrollado a lo largo de los años, ya que su papel tradicional en cuanto a ofrecer simplemente conocimientos ha fracasado y se necesita cada vez más que dirija sus pasos a un nuevo ambiente de integración y de reconocimiento donde ella misma aporta mayoritariamente a los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, más que a los que provienen de clases sociales más acomodadas y con mejores perspectivas de aprendizaje.

Así, para perfilar la institución escolar que necesitamos en estos momentos actuales, hemos de reconocer que la escuela ya no es solamente la institución de formación, donde se adquieren conocimientos y principios de adaptación social. La escuela actual es una institución que permite el desarrollo pleno del ser humano, donde se identifican y explotan sus potencialidades y donde ésta le aporta un porcentaje alto de conocimientos y, una serie de valores añadidos que le permitan integrarse a una sociedad cada vez más exigente y con alto contenido de competitividad.

En ese sentido, la eficacia escolar, debe luchar principalmente por una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje. Es decir, porque todos los estudiantes del sistema educativo tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y de comprensión, especialmente en los ámbitos

lógico matemático y de comprensión lectora. Así, las grandes diferencias que son notorias entre los lugares donde están ubicadas las escuelas se podrán superar si existe un compromiso real de los centros educativos en incorporar factores que son determinantes en las instituciones de éxito a sus propias realidades cotidianas. Las que han logrado ese grado de calidad han mostrado que la gestión del centro y sus respectivos agentes intervinientes, como el director y los profesores ejercen una presión fundamental para lograr que las oportunidades de aprendizaje sean eficaces y dirigidas para lograr espacios de transformación social y cultural en sus respectivos centros.

La redistribución de oportunidades de aprendizaje en los centros educativos periféricos orienta el concepto guiador que la línea de eficacia educativa sustenta en la actualidad, a saber la vinculación de escuela y justicia social. Esta combinación retórica, implica un repensar acerca de los comportamientos de las superestructuras, en el caso particular de movilidad social, producto de la influencia del aprendizaje adquirido en la escuela. Asimismo, la adecuación de la escuela en un espacio eficaz de aprendizaje, permitirá que exista un verdadero impacto cognitivo de conocimientos necesarios para hacer eficiente las actividades humanas de un determinado país. Este tipo de añadidos cognitivos son los que extenderán sus raíces hacia la creación de un conglomerado de nuevos conocimientos que harán que exista un nuevo rol de la escuela, el cual estará vinculado a la formación de valores orientados a la justicia social y el pleno crecimiento del ser humano.

Así, como propósito de este libro, consideramos que las oportunidades de aprendizaje deben, particularmente, en entornos como el salvadoreño, guiarnos por un camino de armonía y equidad. Estas situaciones serán, en suma, el resultado de crear una escuela eficaz. Para ello, conocer qué es la eficacia, sus características, sus orígenes históricos y sus aplicaciones a nuestra realidad, es algo que dirigirá nuestros pasos en los andares de las buenas escuelas, aquellas que establezcan condiciones para que todos los estudiantes, sin importar sus orígenes sociales y económicos puedan aportarles para que ellos logren superar las barreras de la pobreza y la marginación social y educativa.

1.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO ESCUELA

La escuela es sin duda un constructo originado a partir de las necesidades del ser humano de formalizar una institución que garantice el mantenimiento, pero a la vez la transformación de la sociedad. Sin lugar a dudas, este órgano ha permitido a lo largo de su existencia como necesidad social implicar una serie de sistemas y personas con un propósito claro en mente: la formación, es decir el aprendizaje cognitivo del individuo, aunque lleva implícito una serie de otros factores como los sociales para su completa integración en la sociedad.

Para acercarnos a comprender mejor y, desde una óptica contextual muy amplia, hemos de llegar a iniciar el tema, aproximándonos a este sustantivo desde sus orígenes etimológicos hasta las diferentes concepciones diacrónicas y sincrónicas, ya que sin esa visión no podremos valorar y contextualizar la definición actual. Así, analizar el término dependiendo de los momentos históricos y de sus circunstancias nos ayudan a establecer una valoración más objetiva de qué es lo que realmente designamos con este término, y sobre todo, cuál es la relación afectiva que tendremos con él.

Según Corominas y Pascual (1996), el sustantivo escuela aparece impreso por primera vez en documentos mozárabes del año 1192. Su origen etimológico se basa tanto en latín como en griego en la idea del aprendizaje. El primero hace referencia a *schola*, y se relaciona directamente con el concepto de *lección*, *escuela*, es decir, denota la acción de impartir conocimiento, y también, el de institución de aprendizaje.

Por otra parte, el término griego *scholé*, crea una relación con *ocio*, *tiempo libre*, *estudio*, *escuela*. Así establecemos que la denotación está orientada al descanso tras el esfuerzo físico, momento adecuado para realizar el trabajo intelectual. Es de recordar que en la Grecia Antigua la acción formativa tenía características un tanto informales, ya que la impartición y creación de conocimiento se realizaba en plazas, mercados y sitios públicos, lo que induce a pensar su relación con el ocio y la relajación.

Asimismo, Blánquez (1960) habla del término *schola* como "descanso consagrado al estudio, ocupación literaria, lección, curso, conferencia". Aunque también establece un apartado de "lugar donde se enseña, escuela, clase, estudio, academia" (Blánquez 1960:120). Pero para comprender su significación a lo largo del tiempo es necesario considerar la acepción del lexicógrafo Sebastián de Covarrubias (1995:498), quien en 1611 explicaba la definición del término así: "en singular, comúnmente significa la casa o pórtico donde enseñan a leer y a escribir a niños". Aunque inicialmente el término estaba relacionado con aspectos del aprendizaje, este autor establece una acepción al asignarle el papel de sitio o infraestructura física de un inmueble destinado a la impartición de clases sobre conocimientos básicos. Por otra parte, el *Diccionario de la Real Academia Española* muy escuetamente define escuela como "el establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria".

Esta última descripción determina la aplicación actual del sustantivo, es decir, espacio público donde se realizan actividades encaminadas al aprendizaje y enseñanza de conocimientos generales de niños y adolescentes. Claramente, las definiciones están orientadas hacia el espacio físico y concreto donde se ejerce este proceso dialéctico de aprender-enseñar.

Pero, para que este proceso se complete es necesario que exista un organismo rector, una institución que gestione y armonice todos los componentes para su completo desarrollo. En ese sentido, se agrega una nueva acepción al término escuela que está más relacionado con su papel de *institución* al servicio de la sociedad para formar individuos en sus etapas iniciales de instrucción.

El Diccionario enciclopédico de Didáctica (Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004) hace una aportación hacia esta acepción al mencionar que "la escuela es, en primer término, una institución social específica destinada a ofrecer sistemáticamente educación y formación, y, en segundo lugar, un escenario privilegiado donde se enseña y se aprende" (Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004:201).

Por eso, en el campo de la pedagogía se ha utilizado esta variante desde hace algunos años y se ha incorporado su uso de forma corriente. Adicionalmente, también reconocemos que existe una variedad de acepciones de este sustantivo, como corrientes de pensamiento, departamentos en universidades y otros.

Asimismo, su papel en la sociedad se ha transformado constantemente a lo largo de los años. Por ejemplo, inicialmente en Hispanoamérica, su función era la de instruir a los hijos de los conquistadores, hacendados y criollos. Esta situación formó así una élite educada para servir como clérigos, funcionarios, administradores y empresarios, que permitió mantener su hegemonía alrededor de 300 años. Pero, después de los procesos independentistas y de la entrada en el mundo capitalista, la proyección de la educación en esta sociedad fue orientada hacia las masas, para supuestamente instruir las en los principios de vida democrática. Entre otras funciones podemos decir que también es utilizada por el Estado como aparato represivo, como plantea Althusser (2003).

Otros la ven como un organismo que media en el concierto de la sociedad para mantener los niveles jerárquicos y de sujeción a las normas del modelo económico del momento. En ese sentido, Bowles y Gintis (1985) establecen que la "escuela es un mecanismo básico de reproducción social; su objetivo principal es lograr que la fuerza de trabajo se adecue a las relaciones sociales capitalistas" (Bowles y Gintis, 1985:192).

En un contexto más estructuralista podemos mencionar a Parsons (1990) cuando afirma "que la escuela induce al individuo a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad, mostrando una actitud favorable al desempeño de la función específica dentro de ella, tal y como está estructurada" (Parsons, 1990:147).

Estas funciones, particularmente vistas desde el modelo pragmático capitalista ofrecen un acercamiento a una realidad mucho mayor, ya que representa una institución social y es, por tanto, vista como un eje fundamental en la socialización y adaptación del individuo a su entorno.

En ese sentido, la sociedad ha esperado que su desenvolvimiento sea lo más eficaz y apropiado posible a la realidad económica y social de cada momento histórico que le ha tocado vivir. Proveyendo también a sus pupilos de las destrezas y conocimientos básicos para enfrentarse a estas realidades con garantías de éxito y mostrando flexibilidad para los cambios económicos del momento.

Actualmente, la filosofía práctica, como corriente del posmodernismo nos induce a pensar que la justicia como panel central en la exigencia a las instituciones públicas, requiere de un compromiso tácito para volver las organizaciones del estado, útiles desde el punto de vista de la aplicación de la justicia para todos, con alto sentido de equidad. En nuestro caso en particular, la escuela, debería ser considerada en esta época de incertidumbre económica y de rápida transformación de los conocimientos, en una institución capaz de adaptarse a las necesidades de aprendizaje cambiantes. Es decir, modificar la genética educativa, en lo relacionado a reconocer que la formación recibida por el individuo será reemplazada por una nueva necesidad de aprendizaje, con la particularidad que cada vez el individuo deberá trabajar con otras personas, para lo cual debe crear espacios de justicia y equidad social, para lograr la armonía entre los diversos actores comunitarios.

Con toda la información anterior, se puede afirmar entonces, que existe una multiplicidad de funciones de la escuela como institución social, que se transforman a lo largo de la historia y adquieren connotaciones virtualmente opuestas. Por ello, iniciar este libro con una serie de definiciones y acercamientos a la concepción de la escuela, es determinante ya que permite ampliar la perspectiva de origen y los diferentes ángulos desde los que se puede visualizar, con el objetivo de hacer una interpretación adecuada de lo que se debe esperar de ella para que muestre una eficacia real y adaptada a la realidad salvadoreña.

Después de conocer cuál es el origen del sustantivo y de considerar algunas de sus acepciones, es fundamental estimar la razón de por qué la escuela debe estar en búsqueda de la eficacia. Especialmente es necesario cuando se puede observar a simple vista que hay miles de ellas que no aplican ningún parámetro para ser eficaces y, aun así, son consideradas buenas,

regulares o, al menos, cumplen la función de centro de ocio para las clases no privilegiadas donde se adquiere algún conocimiento.

Sin embargo, al replantearse su papel en la transformación social, la construcción del imaginario llamado escuela, debe buscar la eficacia porque su objetivo es instruir y dotar al ciudadano de ciertas herramientas de cohesión social, con el objetivo de crear sociedades justas y prósperas, que logren integrar a todos los miembros en un espacio de respeto y armonía mutua. Por ello, tener una idea de qué significa la escuela desde las diferentes concepciones, permitirá abordar la temática en forma clara y propositiva.

1.2. LA ESCUELA EN EL SALVADOR

La situación educativa de El Salvador ha sido desde sus orígenes una serie de lógicas contradictorias, donde no existe un consenso real en cuanto a lo que se debe hacer para utilizar la educación como un instrumento de transformación social ni mucho menos económica. Desde sus inicios, el tema de la escuela era abordado de la manera más políticamente correcta, pero las acciones demostraban que no existía un interés real en convertirla en un eje dinamizador de la sociedad.

Lino Molina (1919) afirma en un artículo pedagógico que en su época se mostraba un fuerte desinterés por parte de las autoridades para hacer de la escuela una herramienta para que los pobres adquirieran conocimientos que sirvieran para mejorar su condición. La escuela en esos períodos solía ser para los que podían pagársela, excluyendo casi siempre a los pobres de la ciudad y a los campesinos, ya que casi siempre la instalación era proporcionada por el Estado, pero el profesor era pagado por los interesados.

A pesar de eso, la existencia de escuelas en diferentes sitios del país era algo recurrente, casi en todos los pueblos existían, asimismo centros de educación privada, que evidentemente formaban los cuadros de los niveles superiores de la escala jerárquica social. Pero la crítica más aguda de Molina era que la educación no establecía ningún papel de transformación de la sociedad, es decir, no educaba a la población para crear un mejor país, donde hubiese respeto y el sentir ciudadano.

Escamilla (1975), también se desilusionaba ante la realidad poco eficaz de la escuela, ya que no lograba establecer un vínculo de mejora para el individuo ni tampoco creaba un ciudadano para engrandecer el país. De hecho, afirma en este documento que la escuela hace transformaciones tan mínimas que en muchos de los casos no cumplen la demanda que el país necesita.

Ante situaciones particulares como las anteriores es menester reconocer que el país no ha valorado tan positivamente la educación como instrumento de mejora social, lo que conlleva a considerar que la escuela tiene grandes desafíos por lograr. Este apartado servirá primero para conocer cómo se vive el hecho educativo en El Salvador, y segundo para identificar algunas investigaciones y sus correspondientes factores que hacen que una escuela sea excelente y logre hacer cambios y transformaciones en los pobres que Lino Molina consideraba excluidos del sistema. Para ello, es necesario analizar diferentes perspectivas de la escuela y de los factores subyacentes de su entorno que inciden directamente en su calidad.

1.2.1. El Salvador: educación y población

El Salvador es un espacio geográfico que agrupa una población bastante homogénea en cuanto a cultura, antropología e historia. Los orígenes de su población actual provienen de dos tribus indígenas prehispánicas, los pipiles y los lencas. Los primeros en la zona occidental y central del país, y los segundos, en la zona oriental. Ambas tribus con claras improntas en la cultura actual y, con una especial influencia antropológica en los habitantes de las regiones.

A pesar de las similitudes, es evidente una serie de características sociales, económicas y políticas que hacen que la población adquiera matices de diferentes vertientes, incidiendo claramente en las conductas y expectativas de la sociedad. Así, las diferencias se convierten en factores de discriminación, muchas veces negativas, que inciden directamente en la población, creando de esta forma, una serie de situaciones adversas a los procesos de socialización plenos del individuo.

Evidentemente, situaciones como la anterior afectan los procesos educativos, especialmente el caso de la eficacia de la escuela en la formación del individuo y en el sentido de equidad proveniente de la distribución del conocimiento a todos los asistentes a ella. En realidad, la escuela en sociedades aparentemente homogéneas pero con altos niveles de heterogeneidad se acerca más, según Reynolds (2014), a crear distancias más que a acercarlas.

Para conocer las características de país, iniciaremos mencionando que el país cuenta en el año 2009¹ con una población de 6,150.953, de los cuales 1,828.950 tienen edades entre los 5 y 17 años. De este grupo, 188,884 desarrollan algún tipo de actividad económica, ya sea para su manutención o para la del grupo familiar al que pertenecen, estando el resto inscrito de manera formal en el sistema educativo.

Según el Anuario Estadístico CEPAL 2010, en el año 2009, el porcentaje de matrículas netas en primaria fue del 94.2%, a nivel de secundaria fue del 56.4% y a nivel terciario solo representó un 24.8%. La permanencia en el aula a nivel primario fue del 94% y en secundaria del 69%. En 1995, solo el 47%, de los estudiantes que ingresaban en primer grado completaban el sexto, y de esos solo un 33% completó el noveno, que es la culminación de la educación básica obligatoria en el país.

Según los datos del Banco Mundial correspondientes a 2010, el número de estudiantes por profesor en El Salvador es de 31 en primaria, y de 24 en secundaria, aunque muchas veces se alcanzan los 50 estudiantes. Por otra parte, el gasto público en educación como porcentaje del PIB no ha superado en las dos últimas décadas el 3.3% (Ver tabla de Anexos 1), situándolo en una posición desventajosa frente al resto de países latinoamericanos, ya que en esa zona geográfica el promedio es de 4% del PIB y 24 estudiantes por aula.

Estos datos aunados a las altas concentraciones de población en las zonas urbanas, especialmente en la capital, donde se alcanzan hasta las 13,000 personas por kilómetro cuadrado, hacen que la inversión por aula en estas

1 Censo más reciente

zonas sea pobre y los resultados precarios, particularmente cuando la proporción real de estudiantes por aula en la capital suele ser de 50.

Adicionalmente, los recursos en nuevas tecnologías son realmente limitados y las instituciones que lo poseen no hacen uso óptimo de ellas, por ejemplo, no se utilizan como herramientas auxiliares de aprendizaje en el aula, tampoco como instrumento de investigación. En general, estos medios tienen una mayor concentración de uso en actividades muy poco relacionadas con la eficacia de la escuela.

A pesar de los datos anteriormente citados, se puede decir que se han hecho grandes avances en materia educativa, especialmente en cuanto a cobertura. Así, en la actualidad existen 5,175 centros educativos distribuidos a lo largo del país, con una plantilla de profesores de 45,566. Sin embargo, como plantea Tedesco (2012), los incrementos en cobertura son una constante en Latinoamérica, con la diferencia que ésta ha incidido negativamente en la calidad y El Salvador no ha sido la excepción a este caso.

En relación al presupuesto, se ha mejorado en comparación al de la década de los ochenta y noventa. Además, se ha creado el Instituto Edúcame que atiende a estudiantes que se encontraban fuera del sistema educativo por presentar sobreedad. También, como se analizará más adelante, se han hecho intentos por mejorar la calidad educativa por medio de capacitaciones a los profesores y pruebas de egreso a los estudiantes de magisterio que terminan la carrera.

En la actualidad podemos decir que la educación se ha universalizado en todo el país, debido al acceso al nivel básico de todos los habitantes. El porcentaje de estudiantes que se matriculan alcanza un nivel muy similar al de los países desarrollados, además, debido al reducido tamaño del país, ha sido relativamente fácil abrir escuelas a lo largo de su territorio. Evidentemente, la existencia de problemas más complejos y estructurales hace que la sobrevivencia y la repitencia en los tres primeros años sea una tarea pendiente de logro del sistema educativo salvadoreño (Arias, 2010). En el siguiente epígrafe analizaremos estas ideas a nivel histórico y su implicación actual.

1.2.2. Concepción de la escuela en El Salvador

Desde sus orígenes, la escuela en nuestro país se ha orientado a un proceso de formación del individuo, en muchas ocasiones con algunos lineamientos bastante definidos, en otros casos laxos, pero en ambas circunstancias han aportado a concebir una institución que tiene como papel fundamental formar al individuo tanto intelectual como socialmente. Por ello es importante considerar qué tipo de institución educativa se espera en un contexto social desfavorable, donde las destrezas y conocimientos que se adquieren en ella permitirán salir a sus aprendientes de un estado de exclusión, para incorporarse a un modelo económicamente productivo.

Como inicio de este epígrafe es interesante analizar la escuela como un tipo de rara avis que ha ido a través del tiempo mostrando conductas que no están a la altura de los tiempos que le toca vivir, y a pesar de eso ha logrado sobrevivir como institución. Es más, su forma de transmisión de conocimientos ha sido prácticamente igual desde que inició la formación de la Nación salvadoreña. La administración y gestión de la institución está intacta desde que el general Martínez realizara la centralización de las tareas administrativas en el Ministerio de Educación.

Los pocos cambios han sido enfocados en la metodología de enseñanza, aunque la filosofía y las bases conductistas siguen siendo las mismas y la implantación de las nuevas tecnologías ha impactado precariamente en la escuela y en lo que se aprende en ella. Concomitantemente a este hecho, y de una forma paradójica, la escuela sigue siendo altamente respetada por la sociedad salvadoreña, a pesar de los problemas de tipo disciplinario y de rendimiento a los que se enfrentan sus pupilos, convirtiéndose de una forma u otra en referente en cuanto a autoridad, adiestramiento y sumisión del individuo en sociedad, llegando de hecho a tener probablemente más peso que la Iglesia.

La posición privilegiada que ocupa la escuela en la sociedad la obliga a cumplir ciertas expectativas, creando así un imaginario de las características que debería tener cada participante en lo que pudiera ser considerado el espacio educativo. Por ejemplo, gran parte de la sociedad asume que el

profesor debería tener un fuerte dominio de la materia, responsabilidad, control sobre los pupilos, liderazgo autocrático, disciplina consigo mismo, y otros aspectos relacionados al papel del docente. La escuela debería ser exigente, responsable del aprendizaje de los estudiantes y de la formación de valores, entendiéndose esto como el sometimiento al orden preestablecido y al dominio de los conocimientos cognitivos de currículo. Pero sobre todo, debería mostrar su competitividad e influencia positiva en cuanto a la creación de conocimientos sólidos en los estudiantes, para que éstos mostraran una serie de habilidades y destrezas que permitieran formar una sociedad más responsable y equitativa.

La sociedad generalmente estima que la escuela, además de instruir, debe *educar*, es decir formar en cuanto a principios morales y éticos, así como en normas sociales al individuo. Esta concepción está bastante arraigada en la colectividad al grado de considerar seriamente el rol de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Es bastante notorio, las expectativas de cuánto se espera que haga la escuela para que los aprendientes adquieran conocimientos para adquirir un potencial cognitivo y, a la vez ético.

La sociedad en general, evalúa constantemente esta institución y la califica de eficaz o ineficaz dependiendo del logro de sus pupilos, entendiéndose éstos como la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas necesarias para su respectiva incorporación al sistema económico del país. Así, para la comunidad, la escuela en El Salvador es la principal responsable del éxito o fracaso educativo y social del individuo. Aunque es bastante injusto considerar que si un individuo no logra incorporarse de pleno derecho al sistema es porque la escuela no inculcó en él los dominios sociales y cognitivos básicos para ello.

En tal sentido, la escuela, por poseer una mayor autonomía, recursos, estructura y respeto social, es la más consistente para convertirse en el principal gestor del conocimiento y en la dirigente principal del logro académico del estudiante. De esta forma, obtiene su cometido de ser una institución que ofrezca al estudiante los mecanismos y las habilidades fundamentales para desarrollar su potencial y hacer aportes a la realidad social y económica del momento histórico que le ha tocado vivir.

Por esa razón, iniciarse en la investigación sobre eficacia escolar, o factores asociados al logro, como se conoce en Centroamérica, es un devenir importantísimo para lograr hacer aportes sustanciales al desarrollo del país, tanto en materia de evaluación como calidad de la educación. Por tal motivo, emprender un trabajo que fomente el empeño en la mejora de la calidad de la educación en El Salvador es una tarea que motiva y estimula al esfuerzo para presentar un documento que sea altamente instructivo y revolucionario en cuanto a la información que ofrece con el objetivo de iniciar un diálogo reflexivo sobre la praxis educativa. A continuación se presentarán algunos datos sobre la historia de la educación en El Salvador, los cuales servirán para comprender mejor la problemática de la educación y las posibles aportaciones de la eficacia escolar a este caso en particular.

1.2.3. Problemas de la escuela en El Salvador

Uno de los pasos fundamentales para lograr la calidad de la educación radica en reconocer que un proceso necesita ser mejorado o eliminado, razón por lo cual es menester hacer un debate sobre la situación actual de la escuela. Así, este libro no puede estar completo sin la percepción básica del papel que la historia ha plasmado en la creación de la institución educativa. Por esta razón, hemos decidido abordarla desde diferentes campos, los cuales son absolutamente necesarios para lograr la formación del individuo. En ese sentido, Martínez (2005) considera que los problemas de la escuela inician principalmente por mantener a los estudiantes en los salones, así aborda el tema de la permanencia en la escuela como sinónimo de desempeño saludable de la sociedad, lo que conlleva a entender que la escuela sin los componentes de acceso, permanencia y logro educativo incumple los cometidos mínimos de la función socializadora y formadora de ella.

Para concebir mejor la idea del contexto y desarrollo educativo a lo largo de su historia, dividiremos este epígrafe en tres líneas distintas, aunque muy relacionadas entre sí: primero el acceso, luego la permanencia y, por último, el logro educativo. Haremos mención de documentos actuales, así como de otros del siglo pasado que, nos permitirán conocer esa estrecha relación entre el contexto social y el desarrollo educativo, utilizando como referente las tres líneas antes mencionadas.

Primeramente, el tema acceso y gratuidad de la educación para todos no es un proyecto nuevo, es más, ya desde tiempos coloniales los centros de enseñanza pretendían que los súbditos, aunque fuesen indígenas tuvieran conocimientos básicos en cuanto a primeras letras y religión. Indiscutiblemente, la educación como tal con principios de Geometría, Álgebra, Filosofía y otras ciencias era información especializada únicamente para las clases altas. Por una diversidad de evidencias, se denota que desde el período colonial, se ha pretendido crear un espacio donde la enseñanza, la menos la básica, fuera accesible a la población.

La primera política orientada a esa masificación de la instrucción surge el 14 de agosto de 1768, cuando Carlos III promulga una Real Cédula en la que establece que la enseñanza pública debe estar bajo la protección del príncipe y debe iniciar a los 4 años. Además, exige que se establezcan nuevas escuelas en los pueblos principales para todos los súbditos.

El objetivo de esta reforma borbónica era concluir el proceso de civilización de los indios, es decir, educarlos dentro de las costumbres y normas occidentales. De esta forma se otorgaba poder a los ayuntamientos para que autogestionaran el modelo educativo el cual debería estar basado en el aprendizaje de la lectura y escritura.

La financiación se obtenía, con permiso de la Corona, de fondos provenientes de los alquileres de ejidos, pago de arbitrios de los ayuntamientos y otros impuestos provenientes de ellos. Así, era entonces función de los ayuntamientos la labor de gestión y administración de la educación e incluía seleccionar y contratar personal, así como la emisión de políticas educativas, cobertura y calidad educativa.

Por el motivo anterior, cuando a principios de 1770 el Arzobispo de Guatemala, Pedro Cortez y Larraz, concluye un recorrido por todo el territorio de su jurisdicción, comprueba que la cobertura educativa abarcaba muchos pueblos, y en algunos como Nahuizalco, Santa Catharina Matzahua y Santo Domingo Huiztapan, había escuelas puestas por la monarquía española (Cortez y Larraz, 1958:73).

En éstas se "enseñaba a leer, escribir, doctrina cristiana y hablar en castilla". Al menos en 31 pueblos habían escuelas de enseñanza básica y lectura, y en la zona oriental, como en Gotera, Conchagua, Ozicala y Sensuntepeque, había un sistema de doctrineros, quienes estaban encargados de enseñar doctrina cristiana y algunas letras a los indios de esos pueblos. Las especializaciones y la enseñanza media se concentraban en la capital y fuera de ella eran prácticamente inexistentes, de hecho solo existía una escuela que enseñara música.

En relación a la cobertura educativa, y con el seguimiento de expansionismo lingüístico, Carlos IV expidió en 1808 una Real Provisión de establecimiento de escuela en todos los pueblos de América, esto como mecanismo para que todos los habitantes de sus reinos hablaran la lengua castellana. Pero como se verá más adelante, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se cumplió la idea de una escuela por pueblo. Sin embargo, la idea se mantuvo por muchos años como veremos a continuación.

Aparicio (1967) citando el decreto legislativo federal de 1827, menciona la obligación impuesta por el Estado de crear escuelas "para niños de uno y otro sexo" en todo pueblo que tuviera municipalidad. A pesar de los intereses de los ilustrados centroamericanos, muchas dificultades complicarían la llegada de los centros escolares a todos los pueblos, entre las más importantes, la escasa población de algunos de ellos, la carencia de profesores y la incapacidad de los padres y de las municipalidades de pagar al profesor.

Otro tipo de incidencia que evitarían que la escuela llegase a todos los sitios en Centroamérica y, que probablemente era la más determinante para lograr la cobertura plena era la poca importancia que prestaban a la educación todos los actores educativos. Muchos interesados en lograr el desarrollo a través de la educación depositaron su confianza en las leyes que promulgaba la Asamblea de Diputados, pero todos estos intentos se estancaban y su vida se limitaba a unos impresos legislativos. A pesar de eso, en 1861, se emite una disposición de crear escuelas en todos los municipios con ciento cincuenta habitantes.

Cien años después de la visita de Cortez y Larraz a El Salvador, Rafael Reyes (1888) cita los datos relativos a 1874, demostrando que la cobertura no había sido la esperada y la asistencia era precaria. Así, menciona la existencia de 559 escuelas, con una matrícula de 21,200 alumnos, pero con un índice de asistencia de 11,468, quienes formaban parte de un universo de 90,000 menores de 16 años.

Santiago Barberena (1892) menciona que la cobertura escolar cubría todo el país, afirmando la existencia de 657 escuelas oficiales en los principales pueblos, las cuales contaban con 749 profesores. Según su descripción, el Estado fundaba escuelas con el objetivo de civilizar a la población, especialmente en las zonas rurales. Aunque se cuenta con algunas estadísticas, no se menciona la cantidad de estudiantes matriculados ni los niveles escolares impartidos.

En cuanto a cantidad de escuelas para principios del siglo XX, el Anuario de la Dirección General de Estadística de 1912 menciona la existencia de 217,984 menores en edad escolar (6-14 años), repartidos en 688 escuelas, con una población de 41,600, de los cuales solo 23,623 asistían regularmente a clases. El Prontuario geográfico de 1932, ofrece los siguientes datos relacionados con la información que nos atañe: existían 1070 escuelas a lo largo del país, la matrícula alcanzaba a 67,167 escolares, y de éstos solo el 67% asistía con regularidad a clases durante el año.

Otro dato muy relevante es el presentado por Cameron Ebaugh en un estudio de la Oficina de Educación de la Agencia Federal de Seguridad del Gobierno de Estados Unidos en 1947. Dicho estudio establece la existencia de una población en edad escolar (6-14 años) de 348,286 estudiantes, de los cuales 101,997 niños estaban matriculados en la primaria, y de éstos asistían regularmente a clases solo 74,523 pupilos.

El Plan quinquenal de Educación 1967-1972 (Ministerio de Educación, 1970) sitúa la matrícula en 1967 a nivel primario en 456,536 estudiantes para una población en edad escolar de 652,194. Además, la infraestructura existente era de 3,141 escuelas, lo que cumplía el objetivo de una escuela por pueblo, que se había estipulado desde la república federativa. Según este informe,

el 54% de los estudiantes que se matricularon en primer grado en 1966 abandonaron la escuela el año siguiente. Del porcentaje restante, el 75% abandonó la escuela antes de terminar sexto grado.

El Informe Construyendo el futuro, El Salvador 2006 de PREAL menciona la existencia en 2004 de 5,158 escuelas en prácticamente todo el país. Esta amplia cobertura se logró con la innumerable cantidad de proyectos educativos en calidad de donación o préstamos que se obtuvo después de los Acuerdos de Paz que pretendían instruir a la población para evitar la polarización social y superar los niveles de pobreza estructural. La matrícula para en el año 2004 estaba compuesta de 1,623.403 estudiantes, con una cobertura del 81.3% del total de la población entre 5 y 14 años.

Como se ha mencionado, la asistencia regular a la escuela como fenómeno de aportación a la permanencia ha sido históricamente uno de los grandes desafíos de la educación salvadoreña. A pesar de que ha mantenido un carácter de obligatoriedad desde la Constitución de 1871, caracterizada en el artículo 125 como un bien social, la educación ha sido considerada por la población como algo poco valorado en cuanto a la asistencia constante y permanencia en ella.

La asistencia irregular a la escuela y su posterior abandono ha tenido muchas razones de tipo estructural y hasta ideológico, por ejemplo, una de ellas es mencionada por Cortez y Larraz (1958), en la Descripción Geográfica Moral de Guatemala. En ese viaje el arzobispo fue conocedor del caso de que en San Salvador no existía escuela en activo para ladinos, es decir indios civilizados, o mejor dicho, convertidos a la usanza europea. Éstos al no tener escuela propia y solo existir escuelas de indios en las afueras se veían forzados a asistir a las del grupo social al que originalmente pertenecían, lo cual generaba confrontaciones ideológicas sociales, concluyendo en el abandono por parte de los menores.

Por otra parte, la inasistencia según Herrera (2007) era fruto de la importancia de la mano de obra que representaban los niños en las labores agrícolas que desarrollaban sus padres. Otro factor para la inasistencia de niños a clases

era el impago al profesor debido a que en muchas escuelas éste se hacía con fondos propios de los padres.

Por esa razón, a pesar de las múltiples escuelas que menciona Cortez y Larraz, solo funcionaban 31 en el territorio actual de El Salvador, que comprendía las provincias de Sonsonate y San Salvador, con una población estudiantil de 647. Adicionalmente, los datos de los diferentes autores citados demuestran la disparidad entre los estudiantes matriculados y los asistentes a clases, que en algunos momentos se ubicó en la mitad de la población.

La similitud de la información es realmente sorprendente, los datos provenientes de los informes PREAL (2004, 2006) son casi constantes a los proporcionados en tiempos anteriores. Sinceramente, al observar los datos se muestra una cantidad de situaciones que se perpetúan (ver siguiente tabla sobre datos de deserción). Particularmente, en la actualidad, los índices de deserción y repitencia de grado se mantienen muy similares a los de antes de la Reforma Educativa de 1968.

Esta situación es en algún sentido preocupante porque si bien es cierto que la permanencia de los menores en la escuela anteriormente estaba determinada por la relación del individuo en situación de pobreza extrema, ya que de él dependía la precaria economía doméstica. En contraste a la actualidad, la población de niños que se dedica a desarrollar actividades laborales es tan solo 1 de cada 10, según la Dirección General de Estadísticas y Censos (2010). Entonces, aparentemente, la relación fuerza laboral infantil y permanencia no se corresponden entre sí porque a pesar de que en este tiempo hay menos estudiantes dedicándose a actividades laborales, la deserción se mantiene en casi los mismos valores de la década de los sesenta.

En ese mismo sentido, el informe Construyendo el futuro. El Salvador 2006 de PREAL (2006) afirma: "en la zona rural de cada 100 niños que se inscriben en primer grado, únicamente el 39% logra una escolaridad de nueve grados. En el área urbana solo un 77.4% logra completar ese período" (PREAL 2006:18). En términos generales, asegura que en el país solo el 40% de los estudiantes permanece desde el primer grado hasta el último año de educación media. La repitencia representó el 16.7% del total de la población en el primer

ciclo, o sea los tres primeros grados de instrucción. En el mismo sentido, la deserción se estimó en un 12.7% de toda la población matriculada.

Para comprender mejor esta situación es importante analizar cuidadosamente el anexo referente a los datos netos de la serie de deserción escolar con datos oficiales del Ministerio de Educación. Dicho anexo presenta un listado de datos referentes a los nueve primeros años, la educación básica, de instrucción, donde se muestra que a nivel general, es decir sin tomar en cuenta el rezago educativo, los índices son mayores al 40% en cuanto a deserción, tomando como referente el primer año de estudio. Los datos presentados en este anexo son los más recientes (2005-2013).

Estos datos tienen una similitud bastante cercana a los presentados por el Plan quinquenal de educación (Ministerio de Educación, 1970) que afirma que "la inmensa mayoría de niños salvadoreños (95%), se matriculan en primer grado de primaria, pero más del 75% de ellos la abandonan antes de terminar el sexto" (Ministerio de Educación, 1970:12). El porcentaje de deserción alcanzaba en el primer nivel el 32,2% de la población total matriculada. En cuanto a la repitencia, el 16,2% de cada grado contaba con estudiantes repetidores, aunque el primer grado presentaba tasas de promoción muy bajas, el 62% en la zona urbana y el 58.8% en la rural.

Los pobres resultados anteriormente citados demuestran que la mayor cobertura educativa no garantiza la permanencia en la escuela (Zorrilla, 2004). A pesar de ciertas ayudas que tiene la población estudiantil los logros son muy escasos, entre esas muy particularmente, la promoción automática, es decir, todos los niños pueden ser promovidos al grado inmediato superior, sin importar el tiempo de asistencia a clases ni las calificaciones obtenidas. Este incentivo no ha sido lo suficientemente bueno para superar los niveles de repitencia y deserción, especialmente cuando se considera que la población menor de edad no representa un porcentaje alto de la fuerza laboral del país.

Por último, y después de hacer una búsqueda exhaustiva podemos mencionar que el tema de los logros educativos es de vigencia relativamente nueva. Sin embargo, a pesar de eso, en la década de los treinta y cuarenta se realizaron estudios de evaluación y medición de conocimientos a través del Gabinete

Psicopedagógico del Ministerio de Instrucción Pública, el cual evaluaba el rendimiento educativo en las materias de Castellano (actualmente Lenguaje) y Matemáticas.

Por ejemplo, para el séptimo mes escolar de 1939, del universo de todos los niños que asistían a primer grado en la capital, un 88% comprendía el texto que leía, y de ese porcentaje un 90% podía emitir un texto similar al evaluado. Además, el 95% podía recitar de memoria una lección de 20 líneas y un 82% realizaba con destreza las cuatro operaciones básicas. La información anterior proveniente de la Revista del Gabinete Psicopedagógico, analiza también como estas pruebas que se realizaban llevaban una serie de parámetros similares en todo el país, de tal forma que se aseguraba la uniformidad de conocimientos cognitivos en los estudiantes.

Casi sesenta años después y con el propósito de evaluar los conocimientos de los estudiantes, el Estado inició una serie de pruebas de logros, estando entre ellas las pruebas estandarizadas, como el caso de TIMSS del año 2007. En ésta se demostró que los niveles no son tan positivos como se pudiera esperar. A nivel local, las pruebas PAES, PAESITA Y ECAP se presentaron como una propuesta innovadora proveniente de los organismos multilaterales para evaluación del trabajo y una respuesta a la inversión en educación realizada por el país y los donantes.

Así, en Matemáticas en cuarto grado, el país se posicionó en el lugar 33 de 37, y un 71% de esos estudiantes no llegaron al nivel mínimo. En octavo grado, el problema es mayor, ya que ocupó el puesto 45 de 48 participantes. Aquí el 77% de los estudiantes no llegó al nivel mínimo. Los puestos ocupados en Ciencias son relativamente similares, así, en cuarto grado se alcanza el puesto 30 de 37, y en octavo el 45 de 48. Pero existe una mejoría en cuanto a los estudiantes que no alcanzan ningún nivel, ya que solo hubo un 33% en cuarto grado y un 44% en octavo.

Otra prueba estandarizada en la que participó el país es el Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (UNESCO 2010), el cual pretendía explicar los logros educativos de los estudiantes salvadoreños. Para ello, lo abordó de la siguiente forma:

"Ninguna escuela de El Salvador tiene logro promedio ubicado por debajo del primer nivel de desempeño, en ninguna de las áreas curriculares y grados explorados en este estudio, pero al mismo tiempo resultan muy escasas las escuelas que logran en promedio resultados cognitivos que se ubican en el cuarto nivel de desempeño.

Los niveles de sus perfiles escolares superan los niveles de sus correspondientes perfiles regionales en tercer grado, pero son inferiores en sexto grado, mientras que las pendientes de sus perfiles escolares superan a los de la región, excepto en Lectura de sexto grado. Ello indica que en este país los logros cognitivos de los estudiantes están más influidos por los cambios por unidad del ISEC que a escala regional" (UNESCO 2010:60).

Los datos anteriormente citados nos sirven para situarnos contextualmente en la realidad educativa y social de El Salvador actual. Ha sido evidente que algunos problemas, como los de permanencia, repitencia y logros de estudiantes se mantienen a lo largo del tiempo. Dichos resultados han mostrado una realidad que evidencia los bajos niveles de competitividad que tienen los estudiantes, así como la carencia de destrezas y habilidades para enfrentarse a sociedades donde impera un nivel de creatividad y dominio de contenidos curriculares útiles para la sociedad global. Aún más, los resultados evidencia que no tienen las competencias en el modelo que han sido instruidos: memorístico, lo que deforma más la idea de logros, que como en alguna sección hemos referenciado, más parecen fracasos.

En ese sentido, la baja calidad de estos *logros* educativos dirige a la sociedad a una mayor inequidad social, donde los que tienen más y mejor acceso a la educación seguirán accediendo a mejores instituciones educativas donde haya mejor formación y orientación a los modelos actuales. Esta situación mantendrá los mismos puestos dentro de la escala social y de empleo, discriminando negativamente hacia los que han obtenido peor formación, especialmente aquella proveniente de las instituciones públicas.

No obstante, el propósito de la eficacia escolar es romper con los planteamientos tradicionales que hemos mencionado en el párrafo anterior, por eso, es importante considerar seriamente el papel de la escuela. La

reflexión sobre su participación en la transformación de la sociedad es de capital importancia, además, estimula nuevas formas de hacer educación y mejores perspectivas en cuanto a calidad educativa. Pero para entender mejor cómo la eficacia escolar puede ayudar a la escuela salvadoreña a mejorar su perspectiva en el horizonte en cuanto a formar a todos por igual, es necesario que comprendamos las ineficacias del sistema actual, con el objetivo de hacer una transformación desde nuestra propia experiencia diaria.

1.2.4. Ineficacias de la escuela en El Salvador

Sin lugar a dudas, situaciones históricas como la inasistencia a clases, la repitencia de grado y la deserción o abandono escolar son una carga pesada sobre la eficacia de la escuela, pero no podemos soslayar otros problemas que afectan y deterioran la calidad educativa. Es por esa razón, que este epígrafe hará un breve análisis de situaciones problemáticas, que a nuestro criterio es fundamental para adentrarnos en la temática de la eficacia.

Como se presentó en el apartado anterior, los datos históricos han mostrado la constante de inequidad educativa para grandes segmentos de la población, además de pobres resultados en los logros académicos. Éstos, como afirma Reimers (1995) "perpetúan las diferencias sociales", lo que a nuestro juicio, hace que exista una baja movilidad social de esas personas marginadas. Especialmente es notorio, ya que los estudiantes no adquieren las competencias suficientes para enfrentarse a las necesidades laborales o, en el peor de los casos, son expulsados del sistema, lo que les garantiza precarias oportunidades laborales y salariales.

En cierta medida, podemos decir que el sistema educativo público en su mayoría no actúa como un mecanismo para brindar igualdad de oportunidades, ya que es excluyente, perpetuando los niveles de desigualdad entre los ciudadanos. Esta afirmación se basa en las mismas pruebas estandarizadas, tanto internacionales como locales, así como en las observaciones, que veremos más adelante han realizado otros analistas educativos.

Un aporte muy sensible a la inequidad educativa es producto de la asignación presupuestaria, ya que en lugar de dedicar un porcentaje alto a la implementación de recursos didácticos y formación constante de calidad, se emplea casi todo el presupuesto en el pago de salarios. En realidad, en El Salvador, actualmente el 65.4% del presupuesto total se dedica al pago de profesores, convirtiéndolos en uno de los mejor pagados de Centroamérica. Históricamente, estos datos han sido muy variables a lo largo de los años, por ejemplo, Dewees, Klees y Quintana (1995) establecen un promedio del 92.5% para los años comprendidos entre 1989 y 1992. Más atrás en el tiempo, Reyes (1888) también establecía un gasto muy importante de los ayuntamientos dedicados al pago de salarios.

Al considerar detenidamente la información recabada hemos inferido que hay una serie de características coincidentes entre las identificadas por Aparicio (1967) y Reimers (1995), las cuales se han categorizado de la siguiente forma:

- Falta de calidad de educación.
- Bajo rendimiento de los estudiantes en todos los niveles educativos.
- Altas tasas de fracaso escolar.
- Falta de capacidad de los profesores para uso de diferentes metodologías activas de aprendizaje.
- Énfasis del aprendizaje en la repetición en lugar de solución de problemas, aplicación de lo aprendido, observación, análisis y toma de decisiones.
- Deficiencia en la administración y supervisión.

Por nuestra parte, hemos analizado y relacionado esta información con datos concretos, especialmente los referidos a los resultados o logros educativos. Para ejemplificarlo, la existencia de situaciones que miden directamente el rendimiento, muestran que hay una seria deficiencia de conocimientos

cognitivos. En el caso de la prueba de acceso a la Universidad Nacional, se evidenció en el año 2011, que de 23,889 registrados, sólo 1,119 aprobaron el examen con una nota de 5.0 sobre 10, es decir un 1,96% del total, o mejor dicho ni dos estudiantes de 100 lograron superar la prueba. El promedio se situó entre 4.9 y 3.0, un 68,6 %, quienes necesitan solamente un curso propedéutico para ingresar a la universidad.

En cuanto a la prueba TIMSS 2007, los resultados fueron poco animosos. Así, en Matemáticas en cuarto grado, el país se posicionó en el lugar 33 de 37, y un 71% de esos estudiantes no llegaron al nivel mínimo. En octavo grado, el problema es mayor, ya que ocupó el puesto 45 de 48 participantes. Aquí el 77% de los estudiantes no llegó al nivel mínimo. Los puestos ocupados en Ciencias son relativamente similares, así, en cuarto grado se alcanza el puesto 30 de 37, y en octavo el 45 de 48.

Estos resultados tan precarios en cuanto a rendimiento cognitivo hacen que se planteen nuevos espacios de reflexión sobre el papel de la escuela en el aprendizaje y la importancia de lo que se enseña y cómo se enseña en ella. En esa constante, identificamos que diferentes actores sociales, entre ellos los empresarios y docentes, manifiestan su insatisfacción con las competencias de salida de los estudiantes, tanto a nivel medio como superior, debido a las inconsistencias de competencias básicas en la educación primaria.

Estos someros resultados, aunados a los datos estadísticos presentados en un inicio, nos plantean una realidad básica del sistema educativo nacional, que nos obliga a reconocer que existe una multiplicidad de otros factores que influyen profundamente en el desempeño y logro del sistema educativo. Evidentemente, es necesario que todos esos factores sean analizados, discutidos y planteados en una agenda nacional, donde diferentes actores educativos y de la vida social y política participen para crear una sociedad donde todos los asistentes a la escuela pública salvadoreña tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Los fenómenos presentes en la realidad educativa salvadoreña hacen comprender mejor la situación problemática que enfrenta la escuela y su posible incidencia en el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, es necesario

conocer mejor qué factores o características son indispensables para que un centro escolar sea bueno y ofrezca garantías de éxito al estudiante que asiste a él, sin importar su condición social ni su origen cultural. En ese sentido, analizaremos a continuación algunos factores, que según nuestra experiencia pueden permitir a un centro educativo salvadoreño convertirse en un centro de categoría mundial, o sea en una escuela eficaz.

La definición de eficacia

Después de haber reflexionado sobre la escuela, su función y su importancia en la búsqueda de la eficacia, es fundamental crear un parámetro para medirla o calificarla, ya que eso servirá de cimiento para crear un andamiaje de tema de estudio, así es necesario una definición. Además, un conocimiento común sobre la terminología empleada permitirá que los conceptos sean entendibles a los lectores no conocedores de la temática a tratar, permitiendo que la investigación sea lógica y cohesiva a lo largo del discurso de eficacia escolar.

Iniciaremos de la forma más genérica posible, presentando la definición de eficacia de la Real Academia Española (2001): *"capacidad de lograr el efecto que se desea o espera"*. Escuetamente afirma que es la cualidad de que se dispone para alcanzar el *efecto*, o sea un objetivo. Esta idea puede darnos un atisbo de lo que queremos definir, ya que llanamente orienta su significación hacia el logro de metas con una intencionalidad.

A continuación presentamos otras concepciones asociadas a diferentes campos de aplicación. Por ejemplo, la siguiente propuesta desde la perspectiva de la calidad empresarial aplicado al campo educativo, valora la eficacia como el "grado en que se realizan las actividades planificadas y se alcanzan los resultados planificados" (Alonso 2010:128).

Bajo la óptica de la calidad educativa, y en un contexto muy detallado sobre su importancia y su relación con la búsqueda de

calidad, González (2004) considera que la eficacia es "medir la calidad para posteriormente dar un juicio sobre ella" (González, 2004:72).

La tesis doctoral de Gutiérrez (2004) sobre eficacia docente menciona que la eficacia "está relacionada con la acción, con la forma de hacer las cosas, hacerlas de la mejor manera y cumpliendo con ciertos objetivos" (Gutiérrez 2004:12). Esta afirmación orienta sus resultados hacia el dinamismo, la posibilidad del hacer pero con una idea en mente: el logro de resultados.

En otro sentido, Martinic y Pardo (2003) consideran la eficacia como "la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independiente de su origen social" (Martinic y Pardo, 2003:98).

Basándonos en los pensamientos anteriores hemos considerado que la eficacia es

La búsqueda de la excelencia a través del logro de objetivos concretos, tanto a nivel individual como colectivo. Así, la eficacia o efectividad es lograda a través de la búsqueda constante de la perfección y la calidad de un producto final, que en nuestro caso será el educativo.

La serie de definiciones nos ha acercado a comprender qué es realmente el sentido de la eficacia, partiendo de la realidad que no solamente es que una escuela sea *buena* es decir, que tenga buenos resultados cognitivos, armonía entre los estudiantes y personal, y otros que los ciudadanos han considerado importantes. Pero, en realidad la eficacia es toda una filosofía de trabajo y vida que implica que el individuo se involucre en la obtención de buenos resultados, o productos, para satisfacer a la sociedad, sin olvidar que ésta necesita de una serie de valores sociales, como la equidad y justicia, las cuales también forman parte del concepto global de eficacia.

A través de conocer qué designamos con ese término estamos organizando un entramado más complejo de otras definiciones superiores que permitirán hacer concepciones claras de qué es la eficacia y la diferencia con otro

término muy similar pero de diferente análisis e interpretación: la eficiencia². Es así, que al plantear nuestra propia definición hacemos una concreción de nuestra idea y nos apegamos académica y sentimentalmente a un imaginario de principios, objetivos y logros, los cuales serán considerados a lo largo de este documento.

2.1. RUDIMENTOS DE EFICACIA ESCOLAR

La eficacia de las instituciones escolares ha sido una temática que se ha desarrollado desde principios del siglo XX, probable entendida en ese entonces como el hacer bien las cosas para la consecución de objetivos concretos, entre ellos resultados de alto nivel de rendimiento. En ese sentido, nos damos cuenta que esto no es un tema exclusivo ni único de la actualidad, por lo cual, abordarlo con un sentido de historicidad moderna es necesario. Es así que este apartado trata de presentar alguna descripción bibliográfica documental sobre escritos anteriores al movimiento de la eficacia escolar.

Se ha logrado comprobar que todos los comentarios tienen características comunes con los estudios actuales de eficacia, algunos de los cuales han sido muy detallados en sus aproximaciones hacia determinados factores de logro. Obviamente, debido a la evolución diacrónica de la lengua se observa la utilización de una terminología completamente diferente a la actual, no contando tampoco con una base metodológica que respalde sus afirmaciones teóricas ni mucho menos con una corriente de investigación propia. Sin embargo, algunas de las orientaciones están relacionadas cercanamente con los factores de eficacia pareciendo simplemente adaptadas de la realidad actual.

Desde tiempos antiguos, el ser humano simpatizó con la idea de la excelencia y el perfeccionamiento. A lo largo del tiempo utilizó mecanismos que influyeran directamente en hacer mejor las cosas, aplicándolos a diferentes campos del saber, entre ellos la educación. En ese afán constante de mejorar,

2 La eficiencia está relacionada con el supuesto de que la educación es un bien medible y cuantificable, el cual debe responder a los resultados alcanzados sobre la base de los recursos utilizados.

la escuela fue adquiriendo notoriedad por la importancia que presentaba para la adecuación de los modelos productivos. Así, la literatura sobre esta materia fue adquiriendo diferentes matices y perspectivas, algunas de las cuales se considerarán a continuación.

La escuela de finales del siglo XVIII y principios del XIX presentaba especial preocupación por formar el carácter del individuo y sobre todo del ciudadano ejemplar con principios y valores de eficacia. En 1909 Bunge ya afirmaba en su libro *La Educación*, que existía una categoría particular de escuelas que eran *ineficaces* y que mostraban *ineficacia pedagógica* en su práctica educativa. En él fundamenta algunas actitudes que afectan negativamente al buen funcionamiento de una escuela, entre esas, la débil labor del director, la ineficacia de los profesores para enseñar, así como la desorganización del aula y del material de estudio. Concluye Bunge que la escuela eficaz debería orientarse a mantener los ideales de la educación inglesa de "interpretar, mantener y perfeccionar, libre de imitaciones insólitas el carácter nacional a través de la escuela" (Bunge, 1909:303).

Ballesteros en 1905 menciona la importancia de la escuela como fuente de transformación del individuo, y analiza algunos factores que convierten a una escuela específica en competitiva frente al resto. Esos factores incluyen, por un lado, las edificaciones y su tamaño, la iluminación natural y la adecuada ventilación que deberían tener y, por otro, las características del profesor en cuanto a interés por los estudiantes, su desempeño, higiene personal, organización y decencia. También, el seguimiento del aprendizaje del niño y la adecuación del currículo a las necesidades locales, eran otros factores importantes en el éxito de la escuela.

En 1880 la eficacia estaba relacionada con las *formas* de enseñar, lo que en conjunto permitía a una escuela convertirse en eficaz en relación con las que no aplicaban sistemáticamente un método de enseñanza. Además, los *adelantos*, o logros, como diríamos en la actualidad, eran producto del saber enseñar y del rigor del director en cuanto a la organización y gestión de la escuela. Santos (1880) se expresa en los siguientes términos: "comprendiendo la necesidad e importancia de la instrucción, se afanan por propagarla, y

hacer que llegue al mayor grado de perfección y eficacia posible" (Santos, 1880:136).

Pero, probablemente, el libro más representativo y cercano al movimiento de las escuelas eficaces en estos inicios de la investigación educativa sea el de Preston Search (1923), que hace reflexiones sobre la importancia del liderazgo del profesor y su eficacia para transmitir los conocimientos. Resalta también el papel del Estado en el aprendizaje por medio de la aplicación de políticas educativas coherentes con la búsqueda de la perfección de las escuelas.

Para Search (1923), la eficacia radica en la consideración de varios factores como son: la distribución física del aula y de la escuela, la utilización de recursos didácticos y metodológicos que deberían emplear los profesores, la evaluación constante de los conocimientos aprendidos por los estudiantes, y la disciplina dentro y fuera del aula. Al analizar este libro, se identifican una serie de comparaciones muy similares a las del Modelo de cinco factores de Edmonds (1979), el cual ha sido un aporte fundamental al movimiento de las escuelas eficaces.

En conclusión, podemos considerar que alguna literatura pedagógica como la analizada anteriormente establece cercanía con la eficacia escolar, especialmente en lo que se refiere a los factores de eficacia. Comprensible es, reconocer que no existe un sustento teórico o modelo previo de esas características, para poder considerar que las aportaciones realizadas puedan ser consideradas como parte del concepto actual de eficacia escolar. Por esa razón, se examinará a continuación qué es lo que comprendemos por ese término y cuáles han sido los pensamientos de algunos investigadores al respecto.

2.2. EFICACIA ESCOLAR: PRINCIPIOS Y CONCEPCIONES

La sociedad actual demanda constantemente un mundo mejor, cada día se crean mecanismos para ser mejores individuos, para generar mejores bienes, servicios y productos. El sistema económico incide cada vez más directamente en el educativo. Nos enfrentamos a cambios vertiginosos en

cuanto a lo que se espera de los estudiantes, de los docentes, directores y de los futuros empleados.

Identificamos constantemente que el individuo está inmerso en una sociedad que produce y que espera que los organismos productores hagan actividades prontamente y de la mejor forma posible. Actualmente vivimos en una sociedad de producción y de eficacia, donde las cosas son como plantea Bauman (2007) inmediatas, haciendo de la modernidad líquida un estilo de vida propio y rentable.

Así, el mundo occidental se enfrenta a desafíos para ser mejores, lo cual conlleva aspectos tanto positivos como negativos. Es importante reconocer que los cambios tan drásticos que se están llevando a cabo en los países de la Unión Europea urgen de sistemas, tanto públicos como privados, altamente eficaces. También, sin lugar a dudas la competitividad se ha logrado filtrar en las instituciones más tradicionales y humanizadas, como son la familia, y la escuela.

El ser mejor es sinónimo de estar bien, de tener éxito pero sobre todo de tener prestigio y reconocimiento social. Es en ese sentido que las instituciones formadoras del ser le conducen desde las etapas más primigenias a la competencia y a la búsqueda del mejor servicio, a ser posible al menor coste.

Por esa razón, hablar sobre eficacia escolar es un ejercicio de reconocimiento de dos cosas, primero el hecho de ser mejor en una realidad que cambia, lo que implica estar inconforme con lo que está a nuestro alrededor. Segundo, establecer metas concretas y esgrimir las condiciones necesarias para alcanzarlas. En consecuencia, ese reconocimiento obliga tanto a los investigadores como a la comunidad educativa a esforzarse por reconocer la necesidad de ser buenos y cada día mejores en el contexto del aprendizaje de todos (Lezotte y McKee, 2011).

Sin embargo, esa debacle de productividad, de competencia, de ser mejor, hace que en muchos de los casos se olvide un principio básico, la escuela debe enseñarles a todos, es decir, la escuela, como institución no solo está diseñada para los competitivos, para los que puedan pagar más por

mejores servicios. En realidad, es un instrumento de la sociedad para que todos los ciudadanos puedan acceder al conocimiento cognitivo básico que les permita conocer el medio que les rodea, pero, también es necesario que sirva de modelo para integrar al individuo en sociedad, lo que implica que las escuelas mantengan una ideología de equidad, para que todos los participantes de ella logren tener las mismas condiciones de aprendizaje que les permita entrar al mundo del que hablamos anteriormente.

Al establecer la referencia social de lo que implica la eficacia en la escuela es necesario plantearse la preocupación de si es la eficacia escolar algo necesario para el sistema educativo y para la sociedad como tal. En definitiva, ese planteamiento es absolutamente necesario y vital en el mundo moderno porque permite considerar el papel de esta institución en el progreso del país y de la sociedad en general, con el fin de crear espacios más justos y equitativos, pero sin olvidar que hay acciones que tomar y características que cumplir.

Por eso, cada vez hay más medios para conocer quién está liderando el mundo educativo, ya sea a través de pruebas nacionales o internacionales, de análisis y diagnósticos de sistemas e instituciones educativas o, simplemente, de la apreciación social en cuanto al desempeño y adquisición de competencias para la vida. En relación a esta preocupación, nos es muy importante definir qué es lo que comprendemos como eficacia escolar, hacia quiénes está orientada y por qué.

La eficacia escolar, al igual que otros procesos educativos, está en constante adaptación y evolución, modificándose de acuerdo a las diferentes realidades que han surgido desde sus inicios. Podemos afirmar en consonancia con Creemers y Kyriakides (2010), que la eficacia debería ser tratada en su principio más general como un proceso dinámico en constante movimiento. Por esa razón, la investigación sobre eficacia escolar en un contexto de inequidades sociales puede ser un eje de cambio y mejora de la sociedad, ya que permitirá identificar las características que debe cumplir y los requisitos para mantenerse en un espacio de transformaciones sociales y económicas.

Pero para eso es necesario iniciar con bases sólidas y concretas que establezcan inicialmente una idea de lo que es el concepto de eficacia. Por tal motivo, y a forma de contraste, presentaremos diferentes concepciones tanto en ambientes iberoamericanos como sajones, así como su evolución desde los primeros estudios, basados principalmente en teorías de tipo sociológico.

Inicialmente y muy influidos por los postulados de Bourdieu y Passeron (1967), las primeras conceptualizaciones tenían un enfoque más reproduccionista que educativo propiamente dicho, en esa línea se reconoce que investigadores latinoamericanos han utilizado estos principios teóricos. Así, Edmonds (1982) define una escuela eficaz como aquella que "acerca a los niños pobres a aquellas destrezas mínimas de las técnicas básicas de la escuela que ahora representa mínimamente al alumno afortunado representado por los niños de clase media" (Edmonds 1982:6).

En ese mismo contexto y bajo la óptica centroamericana, Fernández, Trevignani y Silva (2003) afirman que la escuela es eficaz

"cuando obtiene buenos resultados académicos en las áreas básicas de la educación escolar (matemática y lengua), a pesar de estar trabajando con una población estudiantil proveniente de clases sociales subalternas, obreras o urbano-marginales o también con minorías étnicas marginadas" (Fernández et al., 2003:10).

El período tardío de los ochenta y noventa estigmatizaba una escuela orientada a la búsqueda de la calidad como sinónimo de eficacia escolar. Es así que Lezzotte (1989), desde su visión estadounidense, define una escuela eficaz como aquella

"que puede en términos de resultados reflexionar sobre su educación para la teoría del aprendizaje y demostrar la presencia conjunta de calidad (niveles altos aceptables de rendimiento) e igualdad (que no haya diferencias en la distribución de ese rendimiento entre los principales conjuntos de la población infantil)" (Lezotte, 1989:817).

Veinte años después de realizar diferentes análisis de correlaciones o factores de eficacia, aseguró:

"las escuelas eficaces son aquellas que tienen altas expectativas de logro de todos sus estudiantes sin que esto signifique que haya una separación del grupo mayoritario del resto de la población estudiantil, permitiendo así una calidad y equidad de la educación para todos" (Lezotte y McKee, 2011:11).

Por otra parte, Hopkins (1990), especialista en temas de productividad y economía educativa, concibe una escuela eficaz como aquella

"1) que busque y consiga los mejores resultados en los alumnos (definidos tanto en términos individuales como en términos sociales), 2) que tenga el menor gasto posible del potencial del alumno, y 3) que utilice eficazmente los medios" (Hopkins, 1990:180).

Algunos trabajos de investigación plantean perspectivas integradoras de diferentes concepciones como es el caso de Rodríguez (1991), que desde una perspectiva operativa considera una escuela eficaz como

"aquella que, controlando las variables sicosociales, es capaz de obtener un alto rendimiento académico de sus alumnos, aún a sabiendas de las limitaciones y reduccionismo que ello supone" (Rodríguez, 1991:42).

En tanto que para Martinic y Pardo (2003), la eficacia escolar se entiende generalmente como "la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social" (2003:98).

Por otra parte, Murillo (2003b) establece que

"una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias" (Murillo, 2003b:2).

Asimismo incluye tres características complementarias a la definición ofrecida:

1. *Valor añadido*, entendiéndose como el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial sociocultural.
2. *Equidad*, elemento básico en el concepto de eficacia. La capacidad de la escuela de "favorecer al desarrollo" de todos los estudiantes por medio de crear un ambiente de la igualdad entre ellos.
3. *Desarrollo integral de los alumnos* como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo, que permite considerar y valorar la dimensión afectiva del estudiante.

Esta definición es bastante completa y actualizada, ya que incorpora valores como la justicia y la equidad de educación para todos los estudiantes de una colectividad, especialmente cuando se reconoce en un primer momento que algunos pueden tener una desventaja en relación al grupo mayoritario. Además, las características de *equidad*, *desarrollo integral* y *valor añadido*, son ejes fundamentales en la arquitectura actual de la educación (Martins, 2009; Fullan, 2010; Gardner, 2011; Morin, 2010), perfilándose como modelos para este milenio. En definitiva, podemos decir que un sistema, institución o centro educativo será eficaz en la medida en que sea capaz de conseguir los objetivos y metas de calidad que se propone.

Al mismo tiempo se reconoce que la eficacia no es sinónimo de eficiencia, ya que este término tiene su significado más cohesionado a la productividad educativa, especialmente como la maximización de resultados a partir de recursos dados. La eficiencia es, por tanto, un apéndice de los estudios de tipo economicista que tienen interés en la inversión de los recursos y las tasas de retorno, más que en la calidad educativa (Cheng, 1996; Grubb, 2009).

Por otra parte y desde una perspectiva lejana se comprende que la eficacia de la escuela será medida y valorada en virtud de la inclusión que pueda ejercer de todos sus pupilos y en el logro de su desempeño. Por tal motivo,

Murillo y Duk (2011) hacen una aclaración en cuanto al papel de la escuela al afirmar que:

"las escuelas que seleccionan, discriminan o marginan a cualquiera de sus estudiantes por sus características personales, culturales o sociales no son escuelas eficaces, que no es suficiente aprender Lengua, Matemáticas o Ciencias para desarrollarse integralmente y que es preciso disponer de apoyos especiales para los estudiantes que por sus antecedentes o situación, más lo necesitan"(Murillo y Duk 2011:12).

Esta aclaración sobre la función de la escuela en la formación de la justicia social a través de la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes, es fundamental para comprender que la eficacia escolar puede ser un mecanismo de ayuda para paliar las desigualdades sociales en regiones como la latinoamericana, y especialmente en sociedades empobrecidas como la salvadoreña.

A modo de conclusión y bajo el análisis cuidadoso de los diferentes pensamientos sobre las definiciones presentadas, hemos decidido hacer nuestra aportación propia al establecer el siguiente concepto de eficacia escolar:

Es la confluencia de factores contextuales que inciden directamente en el aprendizaje cognitivo y el desarrollo afectivo de todos los estudiantes, sin importar su posición en la escala social, con el propósito de lograr la calidad y equidad para el éxito en su vida educativa, tanto actual como futura.

2.3. APORTACIONES DESDE LA SOCIOLOGÍA, SICLOGÍA Y ECONOMÍA A LA DEFINICIÓN DE EFICACIA ESCOLAR

El conocimiento se crea a partir de una serie de ideas fragmentadas que se suman a un concepto central. De esta forma, para que exista una rama del saber o una nueva corriente académica, es necesario que ellas hagan sus aportaciones con el objetivo de integrar conocimientos que puedan respaldar ese nuevo pensamiento. Especialmente en este siglo, cuando cada

vez más se toman en cuenta no solo la ciencia como tal, sino además otros aspectos subyacentes como lo económico y social.

Al reconocer estas circunstancias nos hemos aventurado a crear un apartado sobre las aportaciones a la eficacia de ramas del saber tan importantes como la economía, la sociología y la psicología, las cuales consideramos preponderantes en la toma de decisiones y en la aplicación de la investigación sobre eficacia escolar. Así, los siguientes epígrafes abordarán la eficacia escolar desde diferentes perspectivas que permitirán tener más claro el espíritu general de este campo de estudio.

Al igual que Creemers y Kyriakides (2008), hemos considerado estos tres campos porque responden a ciertas preguntas de control en cuanto a cómo desarrollar las investigaciones sobre eficacia y qué aplicación se hace de ellas en la elaboración de políticas y en la toma de decisiones de gestión y administración escolar. En virtud de esto, las variables que se utilizan en la mayor parte de las investigaciones llevan implícitas estas tres perspectivas: económica, social y psicológica. Sin embargo, Harris, Jamieson y Russ (1996) engloban toda la influencia en el campo de los negocios, debido a que asocian el concepto de calidad a los aspectos más tradicionales del tándem escuela-empresa.

Existen otros enfoques como el de Reynolds (2010) que enmarcan la eficacia escolar en un fundamento de origen médico, especialmente en el Reino Unido, ya que el primer hallazgo en cuanto a las diferencias escolares provino de un estudio elaborado por Power en 1967 y luego en 1972. Adicionalmente, encontramos otros estudios como los de Archie Cochrane que investigó sobre los efectos del castigo corporal.

El psiquiatra Dennis Gath, en 1972, estudió las variaciones de los estudiantes en la puntuación de diferentes escuelas desde el punto de vista médico. En esa línea, y como dato interesante, señalar que la experiencia inicial de Reynolds en las investigaciones escolares es el resultado de su pertenencia al equipo médico de investigación de la Universidad de Cardiff.

Ese aspecto médico es el que según Reynolds (2010) es "responsable de las características de la eficacia, como la orientación positivista, la naturaleza cuantitativa y su orientación a la evaluación de aspectos cognitivos-afectivos" (Reynolds, 2010:2). Este enfoque que ha servido como aporte a la eficacia puede ser considerado como una aproximación importante al desarrollo de esta línea de investigación, aunque en nuestro caso trabajaremos con las mencionadas en el párrafo inicial.

Es indudable que para hacer investigaciones sobre qué hace a una escuela eficaz, es necesario estudiar también qué afecta y condiciona a los integrantes de esa institución. Particularmente cuando se considera que el ser humano es difícil de estudiar al tratar de aislarlo, sin considerar todo su contexto externo e interno.

Así, de una forma genérica podemos mencionar que las tres perspectivas señaladas explican o al menos intentan comprender el impacto de los centros educativos en los efectos escolares de los estudiantes y según Creemers y Kyriakides (2010), el cómo y por qué ciertas características contribuyen a la eficacia escolar y al éxito del alumnado.

Sin lugar a dudas, estas perspectivas complementan la concepción de nuestro tema de estudio y dan más enjundia a la eficacia como línea de investigación. Así, se desarrollarán tres epígrafes analizando cada una de ellas, teniendo en cuenta su funcionalidad y utilidad para la temática de la investigación sobre eficacia escolar y utilizando principalmente como referente los estudios y las aportaciones realizadas de Creemers y Kyriakides (2008, 2010).

2.3.1. Aportes desde el campo económico

Debido a las aportaciones financieras necesarias para el funcionamiento e implementación de programas y reformas educativas en la escuela, es innegable mencionar la influencia que la economía ha ejercido en el estudio de la pedagogía como tal y en la formación de sistemas educativos. En nuestro caso en particular, hablar de las aportaciones de la economía a la eficacia escolar es referirse probablemente a los aspectos iniciales que fundamentaron este campo de investigación.

Así, los estudios de Coleman et al. (1966) y de Jencks et al. (1972) pretendían investigar el logro educativo, pero también la cuantificación en cuanto a inversión realizada en los colegios. Por eso, uno de los lemas de los movimientos sociales a favor de los negros estaba enfocado a la equidad del gasto en educación para escuelas negras y blancas. Desde entonces, de una forma más o menos abierta, los estudios han tenido una fuerte influencia de carácter económico que condicionan el tipo de estudio y la orientación a cumplir.

En relación a lo anterior, hemos considerado pertinente recordar lo que implica el término eficacia y su diferencia con eficiencia. El término eficiencia es considerado un sinónimo de productividad, es decir, de la rentabilización de la figura educativa y del proceso que se desarrolla en ella. Además, sus fundamentos radican en que el efecto de los resultados de la influencia de los centros educativos en sus aprendientes debe ser absolutamente proporcional al grado de inversión económica realizado en ellos. En esa línea, podemos decir que el efecto escolar es medible y el discurso se limita al éxito de inversión.

Por esa razón, es adecuado analizar algunas afirmaciones de especialistas en eficacia para comprender mejor la perspectiva económica de este campo de investigación. Utilizaremos el planteamiento de Scheerens (2000) para ver esa extensión de la eficacia que predispone en gran medida los resultados de las investigaciones.

Establece Scheerens que "la eficacia es la capacidad de extensión hasta donde el nivel de "output" es logrado por parte del estudiante" (Scheerens 2000:21). Para aclararlo más destaca el valor de convertir *inputs* en *outputs*, en donde los primeros son ciertas características tanto económicas como sociales que tiene un individuo o un sistema educativo, y en donde los *outputs* son los niveles de logro adquiridos después de un periodo de escolarización.

Asimismo, Cheng (1996) valora la eficacia como un proceso de producción que es el resultado de la transformación de entradas en salidas de aprendizaje, donde las entradas son una serie de componentes de tipo económico, como los recursos con los que cuenta la escuela, el estudiante o el sistema

educativo. Por su parte, las salidas se convierten en los resultados positivos en cuanto al logro de los objetivos propuestos.

Evidentemente, el proceso de transformación de la escuela para convertirla en eficaz pasaría por amalgamar una serie de aspectos metodológicos, curriculares, organizacionales y de gestión, para convertirlos en una fuente de adquisición de conocimientos. En esa misma línea, Creemers y Kyriakides (2008) establecen que el valor dinero hace vital el reconocimiento económico en la eficacia, es decir, el éxito de la eficacia no se obtiene si no existe el componente medular monetario.

La perspectiva desde el campo económico es tan fuerte que casi siempre influyen directamente en la toma de decisiones de los políticos y de los hacedores de políticas educativas. Así, en Estados Unidos y el Reino Unido, muchos estudios tienen un alto matiz económico y sus resultados son valorados en virtud de las conclusiones numéricas.

También, los organismos internacionales de cooperación establecen como parte de las investigaciones de eficacia y calidad educativa el aspecto económico, sobre todo cuando se considera que la escuela es un sistema regulado por el mercado (Martínez, 2005). La mayoría de estudios realizados en América Latina sobre eficacia presentan un interés muy elevado en este aspecto, así como en la productividad (Vélez, Schiefelbein, Valenzuela, 1994; Blanco, 2009; Fernández et al., 2003). Como afirma Murillo (2005): "en los países más directamente influidos por Estados Unidos, como son los de América Latina, la influencia es realmente fuerte, llegando a entremezclarse con estudios de productividad" (Murillo, 2005:104).

En cierto sentido, en algunos contextos la eficacia escolar bajo su perspectiva económica ha tomado un perfil de modelo *input-output*, ya que su interés principal es analizar la relación entre los recursos y los resultados de éstos. Esto tampoco significa que algunos estudios de eficacia se conviertan en pseudo-estudios de productividad escolar, aunque es reconocible el uso de eficacia y efectividad como términos sinónimos especialmente en trabajos de investigación doctoral (Gutiérrez, 2004; Miralles, 2009).

González (2004), fundamentando sus acercamientos teóricos a la eficacia como un criterio basado en la calidad total, establece la importancia de lo económico al decir: "*no hemos querido olvidar algún criterio de eficacia que pueda reflejar la productividad del centro*" (González, 2004:71). También enfatiza la importancia de la productividad en el éxito del centro, aunque reconoce que las características financieras y materiales por ellas mismas no son lo suficientemente significativas para influir en la eficacia del centro.

Después de considerar diferentes puntos de vista sobre la influencia que ejerce lo económico en la eficacia podemos concluir que su papel es absolutamente importante para conocer el contexto de la escuela y sus integrantes, pero como tal no es suficiente para informar sobre cómo atender una realidad tan compleja y abstracta a la vez.

Como establece Creemers (1996), gran parte de la relación *input-output* no ha aclarado por ella misma el procedimiento a seguir para obtener los mejores resultados en la búsqueda de la eficacia escolar. Los aportes anteriores son sin lugar a dudas muy válidos para comprender la perspectiva económica de la eficacia porque permiten visualizar la parte financiera del completo crisol.

2.3.2. Aportes desde el campo de la psicología

Los estudios de eficacia escolar casi siempre incluyen un fuerte componente de aspectos psicológicos sobre los sujetos de las investigaciones. Desde sus inicios, éstas estaban constituidas por una tríada, que incluía aspectos afectivos, sociales y económicos. Esto permitía que el sujeto de investigación fuese estudiado en prácticamente todas sus dimensiones. Se establece así un aspecto vinculante entre la escuela y el ser individual respecto al proceso de aprendizaje y a la eficacia de la escuela.

El estudio de Coleman et al. (1966) estableció las relaciones entre estudiantes como elemento de evaluación, pero no las de éstos con el profesor. Al no incluir el aspecto conductual y de trato entre ambos grupos fue duramente criticado por sus oponentes. Esto propició que las primeras etapas de la investigación de eficacia escolar se enfocasen en las características que hacían eficaz a un sistema, incorporando los aspectos conductuales y

actitudinales, especialmente al considerar que la educación es un proceso pero también una actitud (Scheerens y Creemers, 1989). Adicionalmente a esto, no existían muchas más variables para determinar los aspectos psicológicos o conductuales de un estudio de tal categoría.

Además, se puede mencionar que las nuevas líneas de investigación que surgieron después de los estudios de Coleman et al. (1966), se vieron influidas por el estudio del elemento psicológico a través de la conducta docente y su motivación para ejercer su praxis, iniciándose así la investigación sobre eficacia docente.

En este nuevo campo, los estudios cuasi experimentales fueron muy significativos, permitiendo el desarrollo de los llamados ATI (*Aptitude Treatment Interaction*). Se estableció así, que el éxito del proceso de enseñanza no es el resultado directo de una serie de conductas, sino que por lo contrario es mediado por un conjunto de características o atributos cognitivos y conductuales, tanto de profesores como de alumnos. Este hecho permite que el elemento contexto haga su aparición en el campo de la eficacia, lo que significaría más tarde la elaboración de investigaciones utilizando los modelos multinivel.

En esa constante los estudios conductuales acerca del desempeño docente y la influencia que ejercía en el estudiante fueron muy populares, especialmente los desarrollados por Brophy y Good (1986), que estimularon una serie de características de los profesores eficaces. En ellos valoraban aspectos psicológicos como el ritmo de la clase y la calidez en ella, la estructuración lógica de la información, las preguntas a los estudiantes y la estimulación para sus respuestas e interés en el aprendizaje, entre otros. También, el informe Plowden (1967) descubrió un porcentaje de correlación entre las actitudes de los padres y el razonamiento verbal de los niños.

En relación al aspecto anterior, los estudios realizados para determinar los "*logros educativos*" en Latinoamérica presentan un fuerte predominio del aspecto psicológico para comprender el contexto del estudiante. En una investigación llevada a cabo por Vélez et al. (1994) se comprobó al analizar 18 informes de investigación americanos de eficacia, que la mayoría

presentaba entradas de tipo conductuales como las prácticas pedagógicas, actitudes de los padres de familia, del director, así como la relación de los miembros de la familia entre sí y con la comunidad.

El estudio de Fernández et al. (2003) sobre la eficacia escolar en Honduras, también plantea criterios sobre la conducta del profesor y el clima del aula. En el mismo sentido, encontramos estudios a nivel latinoamericano como el informe SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) de UNESCO (2010), que tratan el tema del clima escolar y su importancia en los aprendizajes, especialmente a nivel de contexto de la escuela y del estudiante.

En conclusión podemos mencionar que, los estudios de eficacia iniciaron utilizando ciertos elementos propios de la psicología para comprender y analizar los actores principales del aprendizaje, que en ese tiempo eran los estudiantes. A lo largo del tiempo, se enfocaron en otros sujetos, como es el caso de los directores, padres de familia, y particularmente profesores, sobre quienes se creó una línea de investigación.

Por otra parte, en la actualidad las investigaciones de eficacia escolar se han enfocado en estudiar el clima del aula y los efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Sin lugar a dudas, el aporte de la psicología como rama del saber a los estudios de eficacia escolar ha sido muy importante y ha permitido que la eficacia escolar se haya beneficiado al grado de modificar la relevancia de los factores a investigar.

2.3.3. Aportes desde el campo de la sociología

Los estudios sobre eficacia tienen su base prácticamente en el aspecto social, por tal razón, valorar la eficacia escolar desde la perspectiva del campo sociológico es sin lugar a dudas un elemento clave para la comprensión de la totalidad de su concepto.

Al analizar la historia misma de la investigación sobre eficacia escolar nos damos cuenta de que esto es totalmente cierto, ya que en un principio los estudios pretendían demostrar qué diferenciaba a un profesor o a una

escuela buena de otra que no lo era, aunque luego se incorporó el cuánto se diferenciaba una escuela de otra. Actualmente, el aspecto sociológico es importante en cuanto a las relaciones de los miembros de la comunidad educativa, pero no es determinante para calificar la eficacia de un centro educativo en el rendimiento de un estudiante.

El informe Coleman et al. (1966) fue claro en cuanto a que los resultados dependían del *background* social del estudiante y no tanto del papel de la escuela en el aprendizaje. Esto se comprendía mejor bajo la perspectiva social que vivía Estados Unidos en ese momento histórico. Murillo (2005) define cuatro objetivos de este estudio, todos con un trasfondo social, destacando uno particularmente, el grado de segregación racial que efectuaba el sistema educativo. De hecho, este estudio es considerado por muchos un trabajo eminentemente sociológico (Moynihan, 1968) y su relevancia ha sido más significativa en el campo de la sociología que en el de la educación.

Asimismo, los estudios británicos de Rutter et al. (1979) y de Reynolds (1976, 1982) trataban de mostrar la importancia que la educación tenía para el desarrollo de la nación, especialmente en cuanto a su consolidación y desarrollo hegemónico. Los estudios iniciales demostraban que el individuo no podía ser estudiado sin comprender inicialmente de donde provenía, y estas investigaciones mostraron una especial atención hacia el origen social del estudiante. El conocer su origen y su geografía doméstica permitió a los primeros investigadores determinar, según ellos, qué clases sociales podrían tener más éxito, independientemente de la escuela a la que asistieran.

Creemers (1996) considera que los estudios previos al informe Coleman pretendían establecer las tasas de retorno como un beneficio económico al Estado, pero sobre todo social, ya que aquellas tenían repercusiones a nivel individual (Gage, 1963). De igual forma, el estudio liderado por Coleman también mostró que las tasas de retorno dependerían de la situación del hogar y sobre todo del espacio comunitario del estudiante, demostrando que el aspecto social era totalmente determinante para comprender la dinámica del rendimiento del alumnado.

Indudablemente, la perspectiva social es absolutamente fundamental para conocer el éxito del estudiante (Reynolds, 1985). Los resultados del informe SERCE UNESCO (2010) sobre los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe, estaban determinados en un 50-60% por la influencia sociocultural de los estudiantes en los países analizados. También estudios elaborados en El Salvador, como el de Mella (2007), analizan la influencia social en el éxito del estudiante, especialmente en cuanto a su contexto.

Esto quiere decir que la perspectiva sociológica de la eficacia escolar es un punto pivotante para crear investigaciones y analizar los resultados de éstas, confluyendo de tal forma en la concreción para entender el fenómeno educativo y la influencia que tiene la escuela para cambiar las mismas realidades sociales y económicas en sociedades donde la justicia social es un tema pendiente. Pero, para imbuirnos más cabalmente en la temática a estudiar, se hará a continuación una brevísimas reseña histórica de la investigación sobre eficacia escolar.

La investigación sobre eficacia escolar: orígenes y clasificación histórica

Adentrarse en los terrenos de la eficacia escolar sin conocer sus orígenes y su evolución histórica, es como tratar de nadar sin tener los conocimientos básicos ni la habilidad para poder hacerlo, lo que implicaría que nos ahogásemos. Esta simple ilustración nos hace pensar que no podemos iniciar a conocer la eficacia escolar y su evolución, sin sentar las bases que dieron origen a cuestionarse la función de la escuela en una sociedad próspera y exitosa.

El ser humano necesita constantemente recordar sus orígenes, especialmente cuando su incidencia en las acciones presentes está vigente. Por muchos años, la relación de los inicios de una línea de investigación, con su actuación presente se vuelve fundamental, especialmente cuando los investigadores actuales deciden reconsiderar algunos aspectos de esos orígenes.

Algunos estudios de la conducta humana, por ejemplo, siguen considerando a los clásicos como referentes para la comprensión de las actividades del individuo y de la respuesta de éste a los diferentes comportamientos de los demás. De hecho, muchos consideran que para establecer un buen marco referencial es menester considerar inicialmente a los primeros investigadores y conocer los contextos donde se desarrollaron los estudios, para fortalecer los aportes actuales y crear así, nuevos conocimientos que incidan en la vida cotidiana.

En el caso de la eficacia escolar, es importante conocer cuál es el origen de este campo de estudio, especialmente porque sus inicios

se dieron en un momento contextual muy importante para la conquista de los derechos de los ciudadanos en los Estados Unidos. Adicionalmente, porque por medio del estudio que originó la eficacia escolar, otras líneas de investigación se abrieron y permitieron que se abordaran diferentes fenómenos sociales bajo un mismo tronco común.

Por ello, considerar el origen desde una perspectiva madura y equilibrada en cuanto a sus aportes a la sociedad de ese momento y del nuestro, nos permitirá ampliar nuestro horizonte desde donde debemos seguir trabajando para crear una sociedad justa y próspera para todos. En ese sentido, analizar los orígenes sociales y culturales del informe Coleman, nos servirá para ver la profundidad social y antropológica que implica la línea de eficacia escolar. Por ello, a continuación se presenta un epígrafe que aborda esta temática desde una perspectiva objetiva y concreta.

3.1. EL INFORME COLEMAN COMO ORIGEN DE LA EFICACIA ESCOLAR

La investigación sobre eficacia escolar ha sido desde sus orígenes un tanto controversial, debido a que crea una exégesis difícil de clarificar para muchos investigadores. Una sola investigación causó una gran cantidad de conflictos cognitivos y dialécticos entre profesores, directores, investigadores, políticos, padres de familia y estudiantes universitarios, repercutiendo drásticamente hasta el momento actual.

Esa investigación realizada por un equipo liderado por James Coleman en 1966 dirimió en una serie de pensamientos, concretos algunos, otros mucho más subjetivos y abstractos, que propiciaron una pléyade de investigaciones sobre el papel de la escuela en el aprendizaje del aprendiente. Es en ese sentido que este apartado inicial dará paso a la tarea de ofrecer un poco de historia sobre los orígenes del movimiento y, particularmente, sobre el contexto en el que se elaboró y presentó el informe, con el objetivo de comprender mejor la realización de un estudio de esta categoría.

Para establecer un referente es necesario situarnos en un espacio y momento en la línea del tiempo para comprender mejor qué sucedía en el país de origen del primer estudio sobre eficacia, pero sobre todo, qué motivaciones hubo

para desarrollar esa investigación. La primera fue la promulgación de una ley por el Congreso de Estados Unidos para que el Ministerio de Educación realizara una encuesta para determinar la igualdad de oportunidades para los estudiantes de minorías étnicas.

Aunque también podemos mencionar que intentaba demostrar a los colectivos que luchaban a favor de los derechos civiles de los afroamericanos la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de ese país. Particularmente, en un período en el que estas comunidades habían ganado querrelas judiciales contra el Estado para obtener trato igualitario y eliminar la segregación racial de la sociedad.

El objetivo claro y sistemático era establecer en la mentalidad del ciudadano que todos tenían las mismas oportunidades cuando accedían a la escuela, independientemente de su grupo étnico. Pero, su éxito o fracaso dependería no del Estado, que proveía la instrucción en las escuelas, sino de ellos mismos por su falta de disciplina, de interés y por su poco orden, condiciones que prevalecían más en la raza negra que en las otras. Era comprensible entonces, el profundo interés en valorar más aspectos socioculturales, debido a que en ese período todavía la segregación era un tema no resuelto, que provocaba muchas manifestaciones y revueltas a lo largo de los Estados Unidos.

La sociedad estadounidense debido a sus orígenes multiculturales había creado un sistema de castas dentro de una democracia civil. Tales circunstancias permitieron crear categorías sociales que incluían ciudadanos de primera, segunda y tercera, basados en la etnia racial de cada cual. Los negros representaban la tercera categoría y estaban regidos por algunos derechos que tenía la población, pero con ciertas restricciones.

En realidad estaban regidos por la figura legal del *separated but equals* que no les garantizaba los mismos derechos de la raza blanca, como el voto, la propiedad, la libertad de movimiento y de elección. Es en búsqueda de esa igualdad que se inician en los años cincuenta una serie de marchas contra la segregación, las cuales en su mayoría concluyen en reclamos judiciales en el Tribunal Supremo.

Así, en mayo de 1954, en el caso *Brown vs Board of Education*, el Tribunal decidió que la educación pública segregada no era igualitaria, reconociéndola como ilegal. A pesar de esto, las escuelas siguieron siendo mayoritariamente "blancas o negras" durante un período de diez años, hasta que el Congreso aprobó la Ley de Derechos Civiles de 1964, que prohibía la segregación racial en las escuelas (Manzer, 2003). No fue hasta inicios de los setenta que se impuso una ley donde el 15 por ciento de cada clase debía estar formada por estudiantes de razas diferentes a la blanca.

La integración social y las aportaciones de la escuela a ese proceso fueron lentas y cautelosas, sobre todo si se considera la relativa aceptación de la ley en otros campos. Por esa razón, el Congreso solicitó la elaboración de ese estudio especial, conocido como el informe Coleman, tratando de apagar fuegos sociales para demostrar científicamente que el responsable del aprendizaje era el estudiante mismo y sus circunstancias y no el Estado ni la escuela, ya que éstos cumplían su papel constitucional de ofrecer instrucción, y el logro lo obtenía cada quien en virtud de su entorno.

Así, tratando de solucionar un poco la enorme cantidad de problemas que causaban las escuelas, el presidente Johnson planteaba que en materia educativa, la escolarización y la unidad de las familias podían permitir al estudiante ser exitoso e integrarse perfectamente en la sociedad (Tyack, 2001; Dewey, 2009).

En la misma sintonía del presidente Johnson es que Coleman establecía que la intervención de la escuela en el aprendizaje era prácticamente inexistente. Introduciendo de esta manera un debate sobre el aprendizaje y el papel de la escuela en él, el cual pretendía demostrar que todos los ciudadanos llegan en igualdad de oportunidades al centro escolar, que se les ofrece las mismas condiciones a todos, que el Estado cumple su misión constitucional de impartir educación de calidad al individuo, y que es su responsabilidad el aprovechamiento de ésta.

A la luz de la información analizada y para comprender mejor algunas de las bases teóricas que identificaban el trabajo de Coleman, debido a que eran las teorías sociológicas del momento, es necesario indagar un poco más en los

estudios sobre la teoría de la reproducción planteados por Althusser (2003) y seguidos más tarde por Bourdieu y Passeron (1967, 1970). Bajo el lineamiento de esta teoría se reafirmaba la desventaja y el fracaso escolar de estudiantes negros e inmigrantes por el pobre capital cultural con el que contaban, a pesar de que la escuela les proveía de los mismos instrumentos y recursos en su instrucción.

Como establece Murillo (2005), la finalidad de esta exhaustiva investigación era comprender y analizar la extensión de las desigualdades que fomentaba el sistema educativo en Estados Unidos. Por esa razón, los objetivos comprendían áreas tan complejas como el grado de segregación de los diferentes grupos étnicos del sistema, la equiparación de recursos de los centros de uno y otro grupo étnico. También, la identificación de diferencias en cuanto a rendimiento académico de los centros estudiados y, por último, el establecimiento de relación entre rendimiento y recursos del centro educativo.

Pero, para que esta investigación cumpliera las expectativas y lograra un impacto político, social y educativo favorable en la opinión pública era necesario que estuviera lo suficientemente respaldada por un sólido cuerpo de datos estadísticos. Se realizó entonces un estudio con una muestra de 60.000 profesores y 4.000 escuelas distribuidas a lo largo de los Estados Unidos.

Es importante recordar que cuando se realizó la investigación todavía éstas estaban segregadas y muchos creían que las escuelas de blancos recibían más ayuda económica que las otras. Pero el dato más sobresaliente de este estudio es que 645.000 estudiantes contestaron una prueba sobre rendimiento y aptitudes (Baez, 1994; González, 2004, Coleman et al., 1966).

La población incluía a profesores, directores y superintendentes de distrito, además de estudiantes de 1º, 3º, 6º, 9º y 12º grado respectivamente. Cada prueba para los docentes constaba de cien preguntas sobre diferentes aspectos de su gestión y conocimientos didácticos. En relación a los estudiantes se midió su rendimiento en matemáticas, lengua, ciencias y humanidades.

Por otra parte, se recogió valiosa información en cuanto al *background* del estudiante, como el origen étnico, sexo, información económica del grupo familiar y su origen social. Es así que después de controlar la influencia étnica y el estatus social de los estudiantes, el estudio concluyó que las variables educativas estudiadas explicaban solamente la décima parte de la variación de los resultados obtenidos por los alumnos. La contundencia de los resultados fue abrumadora y se estableció como una conclusión definitiva que la escuela y los recursos educativos que se utilizaban tenían una escasísima influencia en la determinación de los logros de los alumnos, en comparación con sus diferencias de origen.

En general, el volumen de datos era absolutamente astronómico, lo que había convertido a este proyecto de ciencias sociales en el más grande hecho hasta ese momento, cumpliendo totalmente las expectativas de que los recursos educativos no eran determinantes en el aprendizaje. Asimismo, algunos investigadores consideran que éstos ejercen solamente una ligera influencia en los estudiantes. Báez (1994) interpreta los resultados asegurando que:

"una vez controlado el efecto del status socioeconómico, algunos factores como el gasto por alumno, experiencia del profesor y el porcentaje de libros o laboratorios, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento" (Báez 1994:45).

En relación al contexto académico de Coleman, esta investigación significó probablemente una reafirmación de sus intereses teóricos, ya que era partidario de la teoría de la elección racional, en el sentido de que las personas, en nuestro caso los estudiantes, actúan intencionadamente en relación a la apropiación de una meta y para alcanzarla utilizan ciertos recursos. Éstos se eligen en función de su interés personal, lo que haría que el estudiante se guiara en virtud de su deseo de superación y movilidad en la escala social utilizando los medios pertenecientes al ámbito de la escuela, como son los profesores, las bibliotecas, etc., para lograr el éxito en su vida académica y profesional.

En consecuencia, la escuela no era responsable de que el aprendiente no estuviera lo suficientemente motivado para adquirir conductas de capacidad

racional e independencia emocional como para ser exitoso. Por esa razón fue criticado, y autores como Charles Tilly, acusaron a Coleman de crear y promulgar un reduccionismo que limitaba las posibilidades de los individuos (Tilly, 1999). Reynolds (1989) establece un parámetro mucho más académico y realista al considerar que los estudios educativos realizados en ese momento histórico estaban orientados a los aspectos estructurales de la sociedad, sobre todo al determinismo, tanto social como psicológico, que afecta directamente al comportamiento del aprendizaje.

Las críticas a Coleman fueron lo suficientemente agudas y exhaustivas como para propiciar una revisión de los datos así como de los análisis estadísticos y de los supuestos presentados. Jencks et al. (1972) utilizan los mismos datos que Coleman, pero esta vez haciendo un escrutinio mayor de la información recabada planteando al final de su estudio los mismos resultados: la escuela no importa a la hora de garantizar igualdad de oportunidades.

Estos resultados crearon dudas a los políticos y líderes comunitarios, especialmente debido a la situación social de grupos vulnerables, ya que se esperaba que las inversiones en educación fueran lo suficientemente decisivas para cambiar la vida de los ciudadanos negros. En cierto sentido, una serie de investigadores comprendía que un estudio de esta magnitud debía ser lo suficientemente bueno para ser presentado como información oficial proveniente del Estado. Consecuentemente, se genera un debate con características de tipo político, fomentando así una serie de estudios posteriores. Adicionalmente, este fenómeno introdujo en Europa una nueva perspectiva sobre el papel de la escuela en la segregación de la sociedad, propiciando que los gobiernos se planteasen realizar grandes estudios educativos.

Para concluir, podemos afirmar que a pesar de las diferentes bifurcaciones, el origen de la eficacia escolar ha tomado como referencia este informe, en ese sentido, el desarrollo de este epígrafe será de gran ayuda para comprender mejor su concepto, al menos como será utilizado en este trabajo. Pero sobre todo, es importante reconocer dos cosas, por una parte, el valor de realizar una investigación que aborde la capacidad de la escuela para superar las desigualdades de origen del alumnado, especialmente en un momento social

tan delicado como ese, donde existían grandes expectativas en cuanto a los resultados y las aportaciones a la igualdad de las razas en Estados Unidos.

Y, por otra parte, la necesidad de impulsar nuevas líneas de investigación que han servido para mejorar la educación en general. Por lo tanto, para comprender mejor la evolución de la eficacia escolar se presentará a continuación el siguiente subtema donde se tratará la concepción de este término interpretado de diferentes formas desde sus inicios y con muy diferentes matices hoy en día.

3.2. CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR A PARTIR DE LA PERSPECTIVA DE CREEMERS, KYRIAKIDES Y SAMMONS

La eficacia escolar, como cualquier otra línea de investigación ha necesitado superar diferentes etapas o períodos para lograr su madurez y su pleno desarrollo. En ese devenir histórico las transformaciones han sido muchas y muy recurrentes, lo que ha permitido que su proceso madurativo sea de cierta forma completo y adecuado a las circunstancias de las realidades sociales y económicas de las diferentes sociedades donde se ha implementado.

Como es bien sabido, las clasificaciones permiten ordenar cronológicamente una serie de momentos históricos que han aportado, en algunos casos positiva o negativamente al conocimiento del ser humano. De ahí, que este libro considera que establecer categorías de etapas en las que la línea de investigación aportó a su concreción, es fundamental para que el modelo que presentaremos al final, pueda de alguna forma u otra identificar su impronta.

Por eso, nosotros consideramos fundamental mostrar en este apartado la evolución histórica de la eficacia escolar, con el objetivo que se conozca la transformación de pensamiento sobre esta temática y los cambios a nivel metodológico desarrollados a lo largo de 45 años. Esta aproximación abona sustancialmente al reconocimiento sistemático de la importancia de conocer el contexto general para luego descubrir rasgos más específicos, entre ellos, su aplicación en países empobrecidos como el caso de El Salvador.

Sin lugar a dudas, establecer un diálogo a partir de cómo esta línea de investigación inició, es una razón para la comprensión general del concepto, particularmente si se quiere analizar los factores de eficacia que inciden en nuestras escuelas. Por ello, necesitamos clasificar toda la historia para situarnos cabalmente en el punto más apropiado de la escala.

Aunque, en nuestro caso en particular, considerar la clasificación de la eficacia como un hecho metahistórico, es una aportación que va más allá de la simple distribución de los tiempos, es de total trascendencia. Por ese motivo, al analizar diferentes autores, hemos reconocido que la mayoría se plantea una clasificación basada en cuatro diferentes niveles, y que como se ha mencionado, responden a las necesidades y pensamientos de la sociedad.

Para nosotros, realizar este trabajo de clasificación ha sido una tarea sumamente compleja, especialmente porque ésta se basa en estudios realizados en contextos diferentes a los que interesan a nuestra investigación. Sin embargo, hemos considerado un referente para construir nuestro conocimiento sobre las escuelas y su calidad, hacer una categorización de los diferentes momentos históricos de los estudios de eficacia, basándonos en la propuesta realizada por los gurús de eficacia: Creemers, Kyriakides y Sammons. Esta clasificación, es probablemente la que establece mejores conexiones y abarca hasta los momentos actuales, por tanto, analizarla y considerar sus respectivas aplicaciones es importante y potencia nuestra idea principal de respaldar el modelo con los diferentes aportes que ha tenido esta línea de investigación educativa.

Se abordará en este estudio desde una perspectiva europea del proceso de formación de la línea de investigación de eficacia escolar. En ello, como hemos considerado anteriormente, los orígenes de la investigación sobre eficacia escolar han surgido de la presentación del polémico informe Coleman (Coleman et al., 1966), aunque algunos afirman que la línea de investigación sobre los factores que identificaban una escuela de alto rendimiento se habían iniciado en fechas anteriores (Kreft, 1987).

Nosotros, a lo largo de nuestro estudio, hemos comprendido que dicho informe dio un giro de tuerca al papel de la escuela en la sociedad. Pero,

también sus posteriores reanálisis mostraron pruebas suficientemente concretas y plausibles para considerar que la escuela incide directamente en el aprendizaje del estudiante.

Para analizar mejor este fenómeno presentamos en este subtema diferentes epígrafes que muestran nuestra visión propia acerca de la historia de la investigación sobre eficacia escolar. Para ello, decidimos hacer una clasificación orientándonos muy cercanamente a las propuestas elaboradas por investigadores muy respetados, como los mencionados anteriormente.

En esta clasificación se ha utilizado el vocablo fase, debido a que su significado se aproxima a cada uno de los diferentes estados sucesivos de un fenómeno histórico. Por eso, nosotros lo utilizaremos para dividir las etapas de la investigación de la eficacia escolar, ya que al ser estados que se transforman, logran concretizar y flexibilizar pueden definir más acertadamente el concepto.

Ante tal perspectiva, se pretende englobar momentos históricos relevantes, iniciando con la primera fase que relaciona a la escuela con sus factores en el aprendizaje. Asimismo, presentamos diferentes estudios que han tomado como base el informe Coleman, creando así una serie de investigaciones que sirven como reanálisis de éste.

Por tanto, la discusión no se centra en el informe Coleman como el principal responsable de la temática, sino más bien en el papel de que la escuela sí importa para el aprendizaje de la vida. Así, según plantean Creemers et al. (2010) por medio de valorar positivamente estos nuevos estudios como inicio de la investigación sobre eficacia escolar, se concreta un paso muy importante para comprender mejor el fenómeno de la eficacia.

De tal forma, creemos que esta propuesta de Bert Creemers, Leonidas Kyriakides y Pam Sammons, estableció una nueva segmentación de la historia de la investigación de la eficacia escolar. Debido a la novedad que presenta, la claridad en su exposición y la contundencia argumentativa, hemos considerado apropiado hacer uso de esa misma, agregando algunos aportes propios, gracias al conocimiento adquirido a largo de este estudio.

Así, el contexto anterior nos anima a determinar la importancia de analizar los orígenes de este campo de investigación desde una perspectiva muy similar a la propuesta por estos especialistas de la temática estudiada. En ese sentido, consideramos oportuno mostrar algunas investigaciones que surgieron y que permiten identificar los diferentes momentos que ha tenido la eficacia escolar, las cuales se presentan a continuación.

3.2.1. Primera fase: Las escuelas sí importan

Como se ha considerado anteriormente, las afirmaciones de Coleman et al. (1966), Jencks et al. (1972) y otros investigadores plantearon inquietudes sobre la idea de que las escuelas no importan (*school doesn't matter*), en el sentido de su falta de incidencia para garantizar la igualdad de oportunidades a sus pupilos. Pero no repararon en la evidencia de que bajo condiciones socioeconómicas similares, algunas escuelas obtenían mejores resultados que otras, lo que conllevó a crear nuevos estudios sobre ese fenómeno.

Ante ese informe, algunos investigadores (Bowles y Levin, 1968; Moynihan, 1968; Cain y Watts, 1970; Hanushek y Kain, 1972) consideraron que los datos que presentaba no respondían a las necesidades de la sociedad de ese momento, lo que estimuló a considerarlo con un matiz de discriminación racista. También criticaron la metodología del estudio, desde la recogida de datos hasta la participación selectiva.

El número de primavera de 1968 de la *Harvard Educational Review*, presenta una serie de artículos que hacen una crítica directa e incisiva de los planteamientos sobre la escuela y sus aportaciones al aprendizaje del estudiante. En ese mismo número, Coleman (1968) presenta unas razones argumentativas muy fundamentadas sobre su valoración de la escuela, pero otros investigadores como Dyer (1968), Moynihan (1968), Wilson (1968) y Katz (1968) hacen una crítica especialmente dirigida al aspecto de raza y clase social que obnubila los resultados de Coleman sobre la importancia de la escuela. Inclusive se presenta el tema de los factores escolares como mecanismo de mejora en los centros.

Un hecho digno de resaltar es que ninguno de los estudios, al menos de ese número de la revista, refieren que el estudio Coleman presentara errores, la crítica se enfoca al modelo de "*Equality of Educational Opportunity*", que intentaba conciliar a la sociedad estadounidense a través de la integración educativa.

En su afán por demostrar que el informe presentaba un resultado poco real de la comunidad educativa, investigadores como Jencks et al. (1972), Mayeske et al. (1972), Mosteller y Moynihan (1972), Smith (1972) hicieron un reanálisis de los datos con el fin de tratar de encontrar incorrecciones en su tratamiento así como en la elaboración de conclusiones y resultados. Sin embargo, la respuesta es que el estudio tenía una calidad y un nivel de exigencia tan alto que era imposible desvirtuarlo, de tal forma, orientaron sus interpretaciones hacia las tendencias maliciosas de sus análisis.

Jencks y un grupo de otros siete investigadores sociales realizaron una reinterpretación de los datos obtenidos del informe de Coleman. En el estudio *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* llevado a cabo en 1972, indagaron más sobre los efectos de la escuela y la familia en el aprendizaje. Además, incluyeron un estudio longitudinal de un grupo de cerca de cien escuelas de secundarias de diferentes localidades en Estados Unidos.

Debido al origen académico y las intenciones de resultados investigativos de este grupo, lograron determinar que la escuela hacía muy pocas aportaciones al estudiante para que éste lograra salir de su situación de pobreza. Es más, aportaba para la creación de una brecha social entre ricos y pobres, blancos y negros. Así, los ingresos futuros de los estudiantes se comprendían a partir del determinismo social al que los estudiantes pertenecieran y de sus propias habilidades sociales.

Es importante reconocer que Christopher Jencks, actual profesor emérito de Harvard, representaba muy de cerca la línea determinista de la herencia de las ventajas y desventajas sociales en cuanto a la adquisición de salario, oportunidades y movilidad social. De hecho, sus obras siempre han sido enfocadas al estudio de la pobreza, las clases bajas, las aportaciones de la

escuela a las diferencias, así como a los desvalidos socialmente (Jencks y Riesman, 1968; Jencks y Peterson, 1991; Jencks, 1992, 1995).

Esta reinterpretación y análisis de la realidad educativa americana fue sensiblemente significativa para consolidar la premisa que la escuela era incapaz de mejorar la vida de las personas y que su propia suerte y personalidad eran más importantes a la hora de obtener mejores oportunidades y salarios. Estos análisis aportaron para concluir que la inversión en educación era más bien un gasto que hacía el Estado y que el dinero invertido se había convertido en un despilfarro.

Simultáneamente al estudio de Jencks, el Ministerio de Educación de Estados Unidos realizó otra interpretación de los datos de Coleman. Esta vez el coordinador del equipo de investigación fue George Mayeske, quien tenía como misión principal tranquilizar los ánimos de los grupos sociales que estaban en contra de los resultados anteriores del ministerio, es decir, los de Coleman.

Su estudio titulado *A study of our nation's schools* (1972) pretendía por medio de hacer un análisis estadístico distinto, llegar hasta la parte más sobresaliente del informe, lo que permitiría interpretar en otro sentido la información obtenida. Así, intervinieron en la variable de estudio utilizada y la metodología empleada por el equipo anterior. La utilización del método de partición de varianza fue la empleada en la realización de este estudio.

Los resultados del estudio del equipo de ministerio resultaron favorables, y un tanto contradictorios con los propuestos por el grupo de la investigación de 1968. En conclusión, descubrieron que las características del centro educativo tenían una influencia pequeña en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. De esta forma, la nueva interpretación de los datos daba un estímulo a los interesados en que la escuela resultara importante para el Estado y, por tanto, significativa para realizar inversión en ella.

La búsqueda de características que identificaban las buenas escuelas y el estudio de esos *outliers* o escuelas prototípicas, plantearon otros estudios al respecto como los de New York State Department of Education (1974),

(1976), Wilder (1977), Brookover y Lezotte (1977), Venezky y Wienfield (1979). También en el Reino Unido se desarrollaron estudios por Reynolds (1975), (1976), Brimer (1978) y Reynolds y Sullivan (1979).

Otros estudios relevantes fueron el *Fifteen thousand hours* (Rutter et al., 1979) en el Reino Unido, y por otra parte, el *School social systems and student achievement*, por Brookover et al. (1979) realizado en Estados Unidos. Ambos estudios se interesaron en conocer qué pasaba tanto en las escuelas como en el aula, lo que permitió que los hallazgos permearan el sistema escolar, con reformas educativas que incluían parte de las recomendaciones de esos estudios.

La investigación elaborada por Michael Rutter et al. (1979) denominada *Fifteen thousand hours* oficializó la línea de estudio de la eficacia escolar. Curiosamente, decidieron utilizar un nombre como ese para hacer una reflexión desde el mismo comienzo sobre la cantidad de horas que gasta un estudiante en el centro educativo a lo largo de su vida escolar, quince mil, en un período de doce años. Por esa razón, y bajo la discusión de la *school doesn't matter*, se plantea como objetivo principal analizar si el efecto de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos podía ser controlado al tomar en cuenta variables como las recompensas y los castigos, así como los factores ambientales, entre otros.

Por tal causa, el estudio de Rutter et al. (1979) es muy importante, ya que analiza si la poca incidencia de la escuela en el aprendizaje puede ser rechazada, especialmente si se tienen en cuenta otras características escolares como el énfasis en lo académico o el uso de castigos y recompensas. Este estudio longitudinal que inició la investigación sobre eficacia escolar en el Reino Unido tuvo una relevancia basada en dos aspectos.

En primer lugar, la importancia de tener en cuenta elementos circundantes a la realidad de la escuela y el valor añadido que corresponde a ella. Por ejemplo, contrastando los niveles iniciales y de egreso de los alumnos de esa misma escuela, dándoles de esta forma un seguimiento y verificando las competencias adquiridas en su estancia en la institución.

En segundo lugar, se refiere a una serie de otros factores que son controlados directamente por la escuela y que pueden ser modificados por los directores y otras autoridades, en contraste con aquéllas determinaciones externas que posicionarán a la escuela en una situación desventajosa.

Este estudio de tipo longitudinal contaba con una población de dos mil alumnos de doce centros educativos de secundaria de características diferentes, situados en el área de Londres. Además, previamente se habían aplicado pruebas a niños de 10 años para posteriormente darles seguimiento a lo largo de su escolarización en secundaria. La metodología empleada fue muy particular por utilizar diferentes formas de adquisición de información, incluyendo una prueba relacionada con los contenidos de las asignaturas y otras variables conductuales.

Asimismo, el informe de Brookover et al. (1979) se realiza en Estados Unidos, consolidando el movimiento de las escuelas eficaces y los estudios de grandes muestras, aunque con una gran significancia cualitativa en relación a los centros docentes. Este estudio se fortaleció con las aportaciones de una investigación previa elaborada por el mismo equipo (Brookover et al., 1978) pero orientado al clima social de las escuelas primarias americanas. Así, prácticamente analizó los diferentes niveles escolares, lo que le permitió crear una idea extendida de las características que diferenciarían a una escuela de rendimiento alto con una de bajo.

Se considera que éste es el primer estudio sobre eficacia escolar elaborado en los Estados Unidos y es el resultado de la reacción al informe Coleman y sus posteriores reanálisis y, probablemente una de las características más importantes que presenta es que rompe con la dinámica input-output. De forma que crea un punto intermedio entre las entradas sociales de la escuela, el clima y la estructura social y los resultados de los estudiantes. En ese sentido, se agrega un componente adicional, *process*, dando como resultado el modelo: *input-process-output*.

Adicionalmente, otro hallazgo importante del informe Brookover fue la importancia de ampliar la concepción del logro escolar, como el resultado del aprendizaje, de un simple rendimiento escolar, para integrarlo al

autoconcepto de la calidad académica y la autoconfianza de los alumnos. Así, descubrir que el rendimiento escolar era fruto no solamente del esfuerzo cognitivo del estudiante, de la atención que prestase en el aula y del buen comportamiento para atender las clases, sino más bien de conductas, como el autoconcepto y el interés del centro por él, significó un fuerte cambio en los resultados que ofrecía la investigación tradicional.

Es en este momento cuando se hace un aporte significativo al sistema tradicional de input output utilizado por Coleman y Jencks en sus respectivas investigaciones, el cual incluye un nuevo elemento a evaluar: el contexto. Ello debido a las críticas de algunos investigadores que enfatizaban la necesidad de incluir los aspectos adyacentes a la enseñanza, especialmente en lo relacionado con la cultura de la escuela y del aula.

En fin, esta fase establece un claro mensaje acerca del rol positivo del profesorado y de la escuela en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Especialmente es importante porque las ideas deterministas se diluyeron al mostrar que el contexto del centro era determinante para el logro. Así, como plantean Teddlie y Reynolds (2000), esta fase simplemente significó un prelude de las múltiples realidades a investigar en la escuela.

3.2.2. Segunda fase: énfasis en los factores de eficacia y su aplicación (finales setenta – principios noventa)

La primera fase reconoció la importancia de las escuelas y de los profesores y, particularmente, de los efectos que producían en los pupilos. Basándose en una serie de estudios muy completos realizados en diferentes países y distritos escolares, se reconoció que los logros en los estudiantes desventajados eran producto del interés positivo de las instituciones y de las personas que trabajaban en ellas para su consecución. Identificar estos factores de éxito en los estudiantes que ayuden a explicar la eficacia en las escuelas, es el principal objeto de la investigación que se efectúa en esta fase, y que establece el nuevo paradigma a seguir en este campo de estudio.

Esta fase se caracteriza porque los estudios ofrecen una serie de listados de correlaciones que son asociadas al éxito estudiantil y que determinan

como factores claves en el aprendizaje un conjunto de acciones necesarias a implementar para lograr que la institución adquiriera el prestigio de eficaz. Así, el principal punto de interés de esta segunda fase radica en identificar estos factores que ayudan a explicar la eficacia de las escuelas.

Las investigaciones realizadas en esta fase produjeron una serie de resultados que determinaron unos listados de factores de eficacia que se asociaron directamente con un mejor logro de los estudiantes en su vida académica, permitiendo así crear un perfil considerado como los factores clave para la obtención de la eficacia. El iniciador de este segmento de estudios fue el conocido profesor de la Universidad de Harvard, Ron Edmonds, en 1979.

El estudio *Effective school for urban poor*, de Edmonds (1979), reconocía que existían cinco factores que identificaban las buenas escuelas. Éstos son:

- Fuerte liderazgo educativo
- Altas expectativas de logro educativo
- Énfasis en las habilidades básicas
- Clima seguro y ordenado
- Evaluación frecuente del progreso del estudiante

Esta investigación realizada en las zonas pobres de Boston, a una población principalmente de negros estadounidenses, identificó las características anteriores. Éstas fueron criticadas abiertamente por la metodología empleada y la segmentación de su población (Ralph y Fennessey, 1983). Asimismo, Scheerens y Creemers (1989) criticaron los aspectos conceptuales y procedimentales utilizados por Edmonds para elaborar un estudio de tales características, especialmente en circunstancias como las que contextualizaban esta investigación.

A pesar de las críticas a este estudio debemos reconocer que su importancia es determinante para comprender los factores que vuelven eficaz una

institución educativa. Por esa razón, el análisis de Edmonds en relación a las características que presentaban los centros donde asistían niños de barrios marginales y pobres, es una piedra angular para comprender esta fase y sobre todo la temática de los factores escolares. Especialmente su importancia es categórica para una investigación como la nuestra, ya que detenta las bases de los factores de eficacia y establece un perfil con una tipología bastante universal en el mundo de la escuela, haciéndolo muy significativo para nuestro análisis.

Las aportaciones de Edmonds a la investigación y al movimiento de las escuelas eficaces se vislumbró a través de estudios posteriores, como los realizados por Clauset y Gaynor, en 1992, quienes estudiaron las escuelas eficaces desde una perspectiva holística del sistema educativo estadounidense. Duckworth (1983) quien estudió las características de un profesor y director eficaz, logrando presentar un perfil que aun en nuestro tiempo es de gran relevancia. Entre otros estudios que utilizaron esta base también se encuentran Stringfield y Slavin (1992); Knuver y Brandsma (1993).

Glassman y Biniaminov (1981), también basaron su estudio en la investigación previa de Edmonds. Así, los análisis pertinentes sobre los inputs-outputs de las escuelas pobres utilizaban como principal antecedente el referido estudio, permitiendo hacer unas inferencias y conclusiones más adecuadas, debido a que los factores subyacentes al aprendizaje permitían obtener unas salidas mucho más contundentes y reales.

También, un grupo de investigadores, Squires, Hewit y Segars, realizaron en 1983 un estudio sobre las escuelas y las aulas eficaces, donde afirmaban que las correlaciones que presentaba un centro escolar incidían muy positivamente en el aprendizaje del estudiante. En ese sentido, la perspectiva de la eficacia vista desde el aula y el centro educativo, pretendían mostrar que todos los estudiantes tenían las mismas oportunidades de aprender, siempre y cuando las instituciones educativas mostraran ciertas características de eficacia.

En esta década se realizaron estudios muy importantes como el de Coleman, Hoffer y Kilgore (1981), que comparaba el trabajo que se realizaba en las

escuelas públicas y las privadas y sus respectivos resultados en cuanto al rendimiento educativo. El año siguiente ese mismo equipo de investigación comparó el trabajo que se realizaba en las escuelas públicas, privadas y católicas, obteniendo resultados a favor de las escuelas católicas, las cuales presentaban características similares a las de las escuelas eficaces.

Inmediatamente después de ambos estudios de Coleman, diferentes distritos escolares en Estados Unidos empezaron a realizar investigaciones sobre la eficacia escolar. Entre esos encontramos *Characteristics of effective schools* desarrollado por Schewitzer (1984), que establece una serie de factores que hacen que una escuela ofrezca a sus estudiantes alto rendimiento en cuanto al logro educativo. Basándose en el estudio de los factores de Edmonds, logró validar empíricamente el modelo de cinco factores para considerar como determinante las altas expectativas en logro educativo.

Otros estudios realizados en la década de los ochentas enfocaban su interés en conocer los factores asociados al logro educativo. Así, éstos se multiplicaron y lograron consolidarse, proporcionando información valiosa para entender el fenómeno, y reconocer qué intervenía directamente en la valoración positiva de una escuela sobre otra. Algunos de esos estudios representativos de este período son los de Good y Brophy (1986), quienes estudiaron los efectos escolares en el aprendizaje de los estudiantes americanos. Estos investigadores descubrieron que los efectos dependían grandemente de las características de las escuelas y que la eficacia de éstas variaba enormemente entre ellas. En ese sentido, conocer los factores que identificaban a las buenas escuelas era necesario para poder definir una escuela eficaz.

Nuttall, Goldstein, Prosser y Rasbach (1989) también analizaron la situación de los estudiantes en Londres, especialmente relevante fue los efectos que causaron los centros y los departamentos en el buen rendimiento de los estudiantes. Estos investigadores observaron una serie de factores que hacían que la brecha entre escuelas fuera realmente considerable. Así, las escuelas provenientes de las zonas con alta población pobre e inmigrante mostraba grandes diferencias negativas en contraste con las de zona media. Además, descubrieron que esas escuelas incidían en las diferencias entre los distintos

géneros, donde las chicas obtenían puntajes muy por debajo de la de los chicos. Un aspecto importante de los hallazgos encontrados es que existían escuelas en las mismas zonas pobres que presentaban características de las zonas de clase media, donde los estudiantes obtenían puntajes mayores

Asimismo, se desarrolló un estudio de grandes dimensiones, con aportaciones muy concretas al tema de la eficacia y al movimiento de escuelas eficaces, el *Louisiana school effectiveness study*, realizado por Teddlie y Stringfield (1993). Éste analizó escuelas del estado a lo largo de diez años y logró corroborar que las mejores escuelas tenían características comunes de liderazgo educativo, fuerte compromiso de los padres y maestros en el aprendizaje de los niños, altas expectativas y compromiso con la excelencia.

Otro estudio que aportó significativamente a la transformación se desarrolló en Londres. Conocido como el *Junior school project* de Mortimore et al. (1988) y abarcando un período de siete años, fue considerado por algunos investigadores como el primer estudio de eficacia escolar que cumple las condiciones para realizar cualquier tipo de inferencia válida. Los hallazgos encontrados muestran una especial atención a los efectos escolares y los factores que los producen o explican. Para encontrarlos se analizaron las diferencias entre los alumnos al iniciar la escuela primaria y su evolución en los primeros cuatro años de estancia en ese centro, así también, las diferencias de rendimiento entre los distintos grupos de alumnos.

Un estudio particularmente importante fue el de Scheerens and Creemers (1989), que planteó un modelo causal de eficacia escolar basado en la conceptualización básica del término. Éste pretendía generar una orientación más teórica y una mejor fundamentación del concepto de eficacia, enfatizaba el hecho de que la actuación del estudiante exitoso se comprendía mejor a través de especificar la relación entre los distintos componentes (niveles) del modelo.

Los niveles que plantearon estos investigadores son: el nivel estudiante, el nivel aula, el nivel escuela y por último nivel contexto (relacionado con la escuela). En cuanto a los niveles superiores, escuela y contexto, serán determinantes para proporcionar condiciones de estabilidad a los niveles

inferiores (aula, estudiantes). Esta clasificación permitió definir los niveles en la investigación sobre eficacia, logrando un mayor orden y simetría en los trabajos que se realizaran de ahí en adelante.

Ante eso, se instala el modelo de CIPP (*context-input-process-product*), conocido en español como contexto-entrada-proceso-producto. Estos niveles sirven en la actualidad para definir y categorizar los diferentes indicadores educativos que se analizan, de tal forma, que es muy raro encontrar un estudio que no incluya estos cuatro niveles en la actualidad.

Esas transformaciones necesitaban metodologías confiables y seguras, así que un estudio realizado por Aitkin y Longford (1986) estableció que debido a la superioridad metodológica de los modelos multinivel, era necesario incluirlos como instrumento de los estudios de eficacia escolar. Estas propuestas se mantienen en la actualidad y, de esa forma, no se concibe en este momento la realización de un estudio que no cuente con la implicación de este modelo.

Como se ha mencionado, la década de los ochenta fue muy prometedora para el movimiento de las escuelas eficaces debido a que se logró hacer que las investigaciones cobrasen vida. Es decir, muchos de sus resultados sirvieron para que las escuelas y los distritos escolares implementasen políticas y reformas educativas que transformaron la antropología de la escuela tradicional, reasignando nuevos roles a los diferentes actores de la comunidad educativa. Aunque como plantea Murillo (2008a), los estudios más representativos, Edmonds (1979) y Levine y Lezotte (1990), tan solo son una relación de factores agrupados en función de su contenido, pero no pueden ser considerados como una teoría válida a utilizar para determinar la eficacia escolar.

Con todo, un aspecto que causó inquietud a los investigadores en esta fase es, por qué algunas características se relacionaban positivamente con el logro y, en cambio, había otras que a pesar de ser importantes no contribuían al éxito del estudiante. La respuesta a esta situación es que el objetivo principal de estos estudios no era dar una respuesta a esta problemática, más bien mostrar que una serie de correlaciones o listados de factores afectan directamente

al logro de los pupilos. Además, estos estudios impactaron positivamente, ya que permitieron desarrollar correlaciones en aulas eficaces, profesores eficaces, distritos escolares eficaces y hasta sistemas escolares eficaces.

A lo largo de las investigaciones, estas correlaciones se han convertido en categorías que fundamentaron modelos teóricos y metodológicos, ya que aportaron significativamente a la adaptación de los modelos multinivel a la investigación sobre eficacia escolar. Amalgamando esta información, se establece un nuevo patrón que es el desarrollo de los modelos teóricos que muestran por qué los factores específicos son importantes en la explicación de la variación en los logros estudiantiles.

3.2.3. Tercera fase: desarrollo de modelos teóricos (finales de 1990 - principios de 2000)

Como se mencionó en el epígrafe anterior, algunos investigadores consideraron que lo estudiado hasta entonces no respondía a una necesidad urgente de la creación de una teoría sólida y confiable de eficacia escolar. La falta de un modelo teórico estimuló la crítica de investigadores sobre la debilidad de la investigación de la eficacia escolar (Slee, Weiner y Tomlinson, 1998; Slee y Weiner, 1998; Lauder, Jamieson y Wikeley, 1998, Ball, 1998), promoviendo un interés en establecer parámetros teóricos.

Así, esta fase estimula a los investigadores a plantearse por qué ciertas características de los factores pueden contribuir al logro de la eficacia escolar, independientemente de su contexto, de la relación con la comunidad educativa y de factores exógenos y endógenos, como los políticos y económicos, que afectan directamente a la escuela. Pero sobre todo, a intentar realizar un modelo teórico que responda activamente a las necesidades de la comunidad sobre los temas de eficacia, con el objetivo de mostrar a los críticos que la línea de investigación ha adquirido su plena madurez.

Adicionalmente, la elaboración de diferentes modelos teóricos permite reconocer que la investigación de eficacia debe ser adaptativa a las distintas realidades sociales y económicas de los países donde se aplica. Por tal motivo, la realización de una serie de estudios enfocados a obtener esos modelos

teóricos fue una pieza clave para lograr el pleno desarrollo del campo de estudio.

En tales circunstancias, los investigadores después de comprender que las escuelas sí importan, al igual que lo que se enseña, cómo se enseña y quién lo enseña, fueron en búsqueda del desarrollo de modelos teóricos. El objetivo de esta situación era comprender mejor qué es lo que funcionaba en las escuelas eficaces y por qué, partiendo de la idea de que existían factores correlacionales que permitían la identificación de las buenas escuelas. De tal forma, esta fase permitió que los investigadores analizaran diversas orientaciones teóricas para ayudar a explicar por qué ciertas características de las escuelas podrían ayudar a la eficacia de las instituciones escolares.

Para lograr estas expectativas teóricas, Scheerens y Bosker (1997) hacen un primer estudio normativo, definiendo los conceptos de escuela y eficacia escolar bajo diferentes perspectivas. Asimismo, el alcance de la aplicación del concepto es demostrado por un estudio empírico sobre la estabilidad de los efectos escolares en los resultados educativos de los grados estudiados por los pupilos a lo largo de un período de tiempo.

Los investigadores de eficacia incorporaron algunas perspectivas al conocimiento existente con el objetivo de explicar por qué y cómo ciertas características estimulan los logros cognitivos en los estudiantes analizados. En ese mismo sentido, se comprende la existencia de tres modelos teóricos obtenidos a partir de dichas perspectivas. Tales modelos teóricos son, sin lugar a dudas, una herramienta clave para comprender la evolución de la eficacia escolar y un parámetro para medir su incidencia directa en los sistemas educativos.

Primeramente, para explicar la variación de la eficacia, tanto en las escuelas como en los profesores, se abordó el tema desde el punto de vista económico, situando las variables relacionadas a los inputs, como por ejemplo el gasto promedio por estudiante. Particularmente, este contexto económico se situaba en una fórmula matemática para establecer una relación entre inputs y outputs escolares controlados por variables contextuales. Ésta

podría presentar características lineales o no lineales dependiendo de los efectos y sobre todo de la relación entre ellos.

En relación a lo anterior, y con un marcado análisis económico, se planteó que a mayor incremento de inputs, mayor obtención de outputs, obteniéndose éstos de un modelo "producción en educación" (Brown y Sacks, 1986; Elberts y Stone, 1988). Las anteriores características propiciaron el modelo economicista de producción basado en la idea de que a mayor inversión en educación, mejores resultados en logros.

Los modelos que se desarrollaron en esta fase se orientaban hacia la selección de los inputs relevantes determinados por el mayor tipo de antecedentes obtenidos de los análisis previos. También, se dirigían a la medición de los efectos directos y, por otra parte, al uso de la base de datos solamente a un solo nivel de agregación, lo que significaría un nivel micro, como puede ser el estudiante o un nivel agregado como es la escuela.

La segunda perspectiva se caracterizaba por una orientación de tipo sociológico, enfocándose en los factores que definen el contexto educativo y familiar de cada uno de los estudiantes. Por ejemplo, indígena, género, si ha trabajado o trabaja antes de ir a la escuela o en los recesos, su capital social y otros relacionados al ámbito socioeconómico. Esta perspectiva examina el grado de hasta dónde la escuela puede sustituir las carencias presentadas por los estudiantes para que los menos favorecidos se encuentren en igualdad de condiciones y obtengan los logros necesarios para compararse con los que los poseen.

Este interés propició que se crearan dos dimensiones de medida de la eficacia y calidad escolar: la primera se relaciona con la obtención de alto rendimiento por parte del estudiante. Y, por otra parte, la superación de la división existente entre los grupos de estudiantes más y menos aventajados. Estas dos dimensiones son a juicio de Creemers, Kyriakides y Sammons (2010) factores identitarios que aportaban muy significativamente a la creación de modelos teóricos necesarios para la cimentación de la investigación de la eficacia escolar.

Asimismo, la perspectiva sociológica reconoce la importancia de las teorías organizacionales que incluyen aspectos como el clima escolar, la cultura y la estructura administrativa de la escuela y del sistema escolar. También, incorpora la concentración de estudiantes desventajados en un entorno casi homogéneo y su impacto en el logro de resultados del grupo y la mejora en los procesos del aula. De tal forma, los resultados obtenidos hacen aportes no solo a la investigación educativa, sino también a la comprensión de los aportes reales de la escuela a la mejora, desarrollo social y cultural del ciudadano común. Así, agrega valor al conocimiento de las realidades sociológicas de las comunidades estudiadas, dotando de ciertas herramientas necesarias para crear una justicia social y una ciudadanía concienciada.

La tercera característica utilizada por los investigadores se inclinaba hacia los aspectos psicológicos. En este caso, el estudio se enfocaba en los factores contextuales, como la aptitud de aprendizaje y la motivación del estudiante, así como otras variables psicológicas que, median el proceso de aprendizaje en el aula. Simultáneamente, se crea un interés en identificar y entender las características de la eficacia escolar a partir de la creación de un listado de posibles conductas del profesorado que garantizan la eficacia de la labor docente.

Como ejemplo de esta perspectiva, aunque no del todo orientada al campo psicológico, analizamos la propuesta de modelo de Sammons et al. (1995), en ella se muestra que factores como la promoción de la cultura escolar positiva. En esta, su interés es motivar a la comunidad educativa para que adquiera ciertos valores y rasgos identitarios propios, con el objetivo de crear una cultura organizacional que incorpore dichos principios. Asimismo, el factor de desarrollo de habilidades del equipo de trabajo se interesa particularmente en crear un compromiso y una relación, de algún tipo emocional, con el centro educativo, con sus estudiantes y el entorno de trabajo. Sin embargo, algunas investigaciones (Creemers, 2002; Campbell et al., 2003); restan credibilidad a las conductas del profesorado en los efectos que éste puede tener en el logro de los estudiantes y lo canalizan hacia el interés del profesor para volver su práctica educativa más disciplinada y profesional.

Efectivamente, estudios realizados posteriormente enfocaron su principal atención en los aspectos cognitivos relacionados a los saberes previos de los profesores, más bien que a su parte afectiva-social (Creemers, 2008). Así también, estudios como los de Teddlie y Reynolds (2000), se enfocaron en resaltar aspectos concretos de la instrucción y aprendizaje, evitando los puramente psicológicos o mixtos. Este cambio de orientación que, había de alguna forma dirigido la creación de los modelos teóricos diseñados hasta entonces, estableció un nuevo rumbo en las investigaciones de eficacia escolar, lo que dirimirá en la cuarta y última fase de la investigación de eficacia escolar.

Algunas de las grandes ventajas obtenidas de esta fase de estudio, se pueden valorar considerando que estos modelos teóricos han sido muy útiles para concretar un paso más en la investigación de la eficacia escolar, especialmente porque han logrado asimilar que la labor docente y su efecto en el aula son poderosos instrumentos para comprender los factores de eficacia. En efecto, Creemers (2002a) afirma que sin esta fase de la investigación de la eficacia escolar, la línea de trabajo de las escuelas eficaces todavía se encontraría en una etapa incipiente y carente de un fundamento sólido académicamente, lo que la convertiría en el centro de las críticas de sus detractores. Adicionalmente, de no haberse realizado esta fase y sus respectivas interpretaciones en modelos, todavía se estuviera haciendo análisis estadísticos de datos poco articulados, carentes de sentido y fundamentación analítica.

Sin lugar a dudas, la aportación de esta fase a la creación de diferentes modelos adaptados a las distintas realidades educativas ha sido una de sus grandes ventajas. De hecho, el mismo Creemers (2002), Creemers y Kyriakides (2008) la ha valorado muy positivamente, ya que garantiza que la eficacia sea vista no de una forma unidireccional, sino más bien aplicada a una realidad global, donde todos los agentes deben intervenir y cada uno responde a sus propias circunstancias. Especialmente es importante cuando se valora que los datos obtenidos de las diversas investigaciones, responden a un fenómeno en particular de una sociedad específica, lo que da lugar a realizar un planteamiento propio para determinada región geográfica o segmento social dentro de un país.

En relación a las propuestas de Teddlie y Reynolds (2000), podemos aclarar que reorientaron teórica y metodológicamente la investigación sobre eficacia escolar porque arguyeron nuevas intenciones para realizar estudios. Así, conocer el contexto y priorizar los niveles fue uno de los cambios que enfrentaría esta línea de investigación en una nueva fase de estudio. Particularmente, fue relevante la intención de conocer los logros educativos desde el nivel de factores del aula y el profesor, convirtiéndose así en prioritarios para las nuevas intenciones de investigación.

De esta forma, la búsqueda de una teoría de la eficacia escolar, se priorizó a partir del análisis de diferentes modelos teóricos provenientes de investigaciones realizadas en distintos contextos sociales. Esta situación aceleró el camino para que la investigación sobre eficacia escolar desarrollara las técnicas de modelo multinivel como parte de su estrategia metodológica. Así, la búsqueda constante de respuestas a través de teorías de los distintos fenómenos del aprendizaje en los centros educativos y el rendimiento de los estudiantes en ellos, es fruto de esta fase de desarrollo de la investigación de eficacia. Ante tal situación, los resultados obtenidos (teorías y modelos teóricos) fueron vistos por los investigadores como un posible puente para comprender el rendimiento de los estudiantes, el cual ha sido utilizado prioritariamente como criterio básico de eficacia en los centros escolares.

Justamente esos modelos teóricos completan esta tercera fase que favorece la realización de estudios independientes y a nivel de países o regiones, como los de Murillo (2007, 2008a), los informes LLECE (2001, 2002), los informes de evaluación educativa del SINEA en El Salvador (Ministerio de Educación, 2000, 2003), y los de casi la mayoría de las secretarías de calidad y mejora de países latinoamericanos. Por tal razón, es en esta fase donde se logra el pleno florecimiento de la eficacia escolar en Hispanoamérica y se logra un avance significativo en su aplicación.

3.2.4. Cuarta fase: Acercamiento a la complejización (mediados del 2000 en adelante)

Como hemos mencionado anteriormente, la tercera fase planteó nuevas estrategias para la realización de investigaciones sobre eficacia, las cuales

eran más completas y académicas. Pero asimismo, también identificó la necesidad de hacer estudios más complejos y orientados a mejorar y cambiar la escuela. Es decir, el objetivo de las investigaciones realizadas desde mediados del 2000 hasta nuestro tiempo ha sido de aplicar lo aprendido a través de las investigaciones, al mundo particular de las escuelas, en los diferentes contextos donde se han realizado las investigaciones.

Esta fase representa un período donde se hace un mayor análisis de la compleja naturaleza de la eficacia escolar, la cual a través del tiempo ha servido para que centros y sistemas escolares modifiquen algunas de sus prácticas hacia la búsqueda de la excelencia. De esta forma, algunos estudios (Fielding, 2001; Barber, 2007), así como los de Mortimore entre otros, han contribuido a incrementar los estándares educativos de muchos sistemas escolares.

Por otra parte, expertos investigadores en esta línea de investigación, como Chapman et al. (2012) han reconocido que la investigación sobre eficacia escolar ha tenido que sobrellevar diferentes problemas en los últimos años. Estas situaciones se orientan a la inequidad de resultados educativos de los estudiantes en un mismo distrito escolar, los porcentajes de estudiantes que bajan los niveles de logro son cada vez más altos Sammons et al. (2007).

Además, los estudios de eficacia se concentran mayoritariamente en el mejoramiento de los promedios en las áreas de matemáticas y lengua a través de pruebas estandarizadas, que muchas veces no muestran un resultado real. Así, según Chapman y Gunter (2009), la investigación y la teoría de eficacia escolar ha fallado en cuanto a orientarse a la equidad social, una de las razones básicas de la creación de esta línea de investigación. Igualmente, ha estrechado su enfoque en cuanto a lo que se puede considerar el logro educativo de los estudiantes por medio de la superación de test de medición de rendimiento.

Ante tales circunstancias, y haciendo una meditación de la realidad educativa, social, cultural y económica de las sociedades actuales, es importante considerar un replanteamiento de los lineamientos de la eficacia escolar y la mejora de la escuela, por una nueva línea de investigación

llamada *educational effectiveness and improvement* (Chapman et al., 2012; Scheerens, 2013).

Este nuevo enfoque que hace más práctico el conocimiento adquirido de la eficacia escolar, contribuye significativamente a la plena comprensión de la aplicación de los factores de eficacia al logro de la calidad de la educación. De esta forma, se crean fuertes lazos de interconexión entre los resultados de los modelos teóricos y las expectativas actuales sobre la escuela, especialmente cuando las circunstancias contextuales exigen más de ella y de sus resultados.

Así, la línea de la *educational effectiveness and improvement* establece más control sobre los resultados y no tanto en el proceso como hacen los de eficacia escolar como tal. La rendición de cuentas, el *accountability*, de los centros escolares eficaces es, por definición cada vez más productivo debido a que los resultados son iguales o mayores a los obtenidos anteriormente a pesar de los presupuestos cada vez más bajos para la financiación pública (Logan, Minca y Adar, 2012; Ehren y Swanborn, 2012; Santiago, Lukas y Etxeberria, 2013).

Por otra parte, el aspecto relacionado a la investigación se ha denominado en inglés *educational effectiveness research*. Varios reputados investigadores como Sammons (2012), Muijs, (2006), Creemers et al. (2010), Reynolds (2010), Scheerens (2013) han considerado que la evolución de la eficacia escolar se orienta actualmente hacia una aplicación más pragmática, dándole un matiz de generalidad educativa. Por tanto, la investigación debe orientarse hacia esos paradigmas de análisis.

Este nuevo concepto, que en realidad en el mundo de la investigación hispánica es prácticamente inexplorado, no se limita exclusivamente a la escuela primaria, más bien incluye otros niveles como el superior (You, 2013) y el preescolar (Sylva et al., 2010), aunque ya se realizaban investigaciones fragmentadas de este tipo anteriormente. Lo determinante de esta nueva orientación de la eficacia es que ayuda a remitir a un nivel mucho más amplio el concepto, especialmente cuando se valora las circunstancias contextuales mundiales y las nuevas investigaciones realizadas (Creemers

y Kyriakides, 2008). Adicionalmente, se enfoca en la línea de investigación como tal y sus repercusiones, y no solo en los estudios de los efectos de las escuelas individualmente.

La perspectiva anterior estimula a la aplicabilidad de la investigación sobre eficacia escolar en la promoción de la calidad y mejora de la escuela. Es ante eso que, Stringfield et al. (2008) contempla el alto rendimiento de los estudiantes como parte de la mejora de la escuela, utilizando los recursos provistos por la investigación de eficacia escolar. Así, usando los resultados de las investigaciones realizadas en secundaria, se puede evaluar las iniciativas y políticas educativas empleadas años antes, logrando de esta forma un equilibrio entre el conocimiento y la vida práctica, lo que resulta en la utilidad pragmática de la investigación para lograr la calidad educativa.

Esta fase aporta significativamente a la transformación de la escuela, ya que utiliza los estudios macro de tipo multinivel para aplicar directamente los factores a su vida práctica. Por tal causa, la línea de investigación de mejora de la escuela se ve sensiblemente fortalecida con estos estudios que garantizan un pragmatismo de los conocimientos adquiridos a través de la investigación.

Los estudios realizados en estos últimos años se han enfrentado a cambios tremendamente significativos en cuanto a la visión que se tiene de la educación y el papel que la escuela debe desempeñar en el desarrollo de los países. El centro educativo y su entorno han sido objeto de enormes recortes que han afectado a las expectativas de su eficacia, repercutiendo directamente en el alumnado. Además, las exigencias del sistema educativo como tal no solo obliga a las instituciones a dar resultados adecuados a las necesidades actuales, sino que demanda categóricamente que los recursos empleados sean significativos para enfrentarse con éxitos a las dificultades sociales del momento.

Así, esta fase presenta una disminución de los estudios de eficacia a gran escala, si bien es cierto que autores europeos como David Reynolds, Bert Creemers, Pam Sammons y Leonidas Kyriakides lideran investigaciones en este campo, y siguen realizando algunos estudios por año. A pesar de eso,

se han realizado menos estudios a lo largo de estos cuatro años que en los años anteriores, especialmente como consecuencia de la crisis económica en los países punteros que estudian esta línea de investigación (Gorard, 2010; Gamble, 2010).

Resulta muy determinante para esta fase el trabajo de Creemers y Kyriakides (2008), ya que sus análisis plantean el modelo dinámico, estableciendo la necesidad de crear un sistema que considere situaciones antes poco valoradas. Por eso, esta fase se caracteriza porque la enseñanza y el aprendizaje son vistos como un proceso dinámico que está en constante cambio adaptándose a las necesidades de la sociedad y a los desafíos y oportunidades de los contextos.

Estos procesos de cambio han tenido un gran significado para moldear la eficacia escolar en el sentido de reconocer la compleja naturaleza de la escuela y su entorno. Esa misma naturaleza de transformaciones y cambio es la que indujo a Creemers y Kyriakides a plantearse un nuevo modelo, el cual ha sido ampliamente discutido en su libro *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*.

Las aportaciones de Creemers y Kyriakides (2008, 2010) han sido significativas, debido a la actualidad que presentan, especialmente en el tema de presupuestos, objetando un desafío a las realidades de los países pobres que se enfrentan a la cotidianeidad de hacer mucho con pocos recursos. Estos inconvenientes o desajustes son los que estos investigadores consideran que afectan seriamente a la escuela y que no han sido tomados en cuenta como un proceso dinámico dentro de la eficacia de la misma.

Hasta esta fase los estudios se limitaban a analizar los factores que hacían a una escuela mejor que otras, pero obviaban que éstos son afectados directamente por el proceso dinámico en que se ve envuelta la sociedad y particularmente la institución. Así, los factores asociados al logro de los estudiantes pueden verse perjudicados por los factores coyunturales y contextuales que afectan directamente los valores de estabilidad de la eficacia.

Como muestra de las transformaciones que afectan la eficacia encontramos los grandes cambios laborales para el profesorado en Estados Unidos y Gran Bretaña, donde los distritos escolares reducen horas para pagar menos a los profesores, o simplemente minimizan su plantilla laboral. Situaciones contextuales como estas crean un nuevo direccionamiento hacia lo que se ha conocido como *Educational Effectiveness and Improvement* permitiendo que estos indicadores incidan en todo el proceso.

En España misma, los profesores tanto de primaria como de secundaria se encuentran con cada vez mayor cantidad de estudiantes en el aula, lo que conlleva a plantearse si se puede ejercer la eficacia del profesorado en un ambiente que cuenta cada vez con menos recursos. Situaciones como estas han sido planteadas recientemente por investigadores como Kyriakides y Luyten (2009), Reynolds (2012), Townsend (2012), en otros escenarios.

En consecuencia, hay cada vez mayores expectativas de que la investigación de eficacia escolar solucione problemas reales y dinámicos de la sociedad actual, por esa razón los estudios tienen cada vez más conclusiones orientadas a la aplicación a la mejora de la escuela.

En cuanto a Latinoamérica, esta fase se ha mostrado bastante precaria, ya que la aplicación del modelo dinámico no ha tenido los suficientes seguidores. Además, la aportación a la investigación de eficacia escolar ha sido poco concluyente, debido al desvío hacia estudios de productividad y de factores de logros. Aún así, se ha desarrollado un gran estudio a nivel de 18 países: el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) UNESCO 2010, que ha mostrado qué factores han incidido en el logro de los estudiantes latinos. En ese sentido, nosotros trabajaremos la forma clásica de eficacia, debido también a que nuestros datos se obtuvieron en el 2005.

A lo largo de estas cuatro fases de la eficacia escolar hemos visto como se ha logrado superar el concepto de enfocarse en una sola temática, la escuela y su valoración positiva de sí importa, para hacerlo en aspectos más intelectualizados y complejos a través del modelo dinámico de la eficacia. Obteniendo de esta forma una realidad un poco más holística y completa, ya no tanto de escuela sino de la educación como generalidad.

3.3. EL FUTURO DE LA EFICACIA ESCOLAR EN EL MUNDO

La situación actual a nivel mundial determina en gran medida el tipo de investigaciones que se realizan y su posible aplicación en el centro escolar. Los enfoques con los que los especialistas en educación y los políticos valoran la temática educativa varían en virtud de los presupuestos que se manejen en cada país. Esta situación es particularmente cierta cuando muchos proyectos y reformas están supeditados a presupuestos que en la mayoría de los casos se reducen dramáticamente.

Ese contexto anteriormente planteado dominó el Congreso Anual de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela del 2011 en Chipre (Reynolds et al., 2011). Las conclusiones a las que llegaron los gurús de la eficacia son extremadamente sensibles al hecho del cambio económico. Muchas de las transformaciones que se llevarán a cabo en el sistema educativo, serán fruto de los presupuestos en materia educativa con las que contarán los ministerios de educación.

Es comprensible reconocer entonces que, las perspectivas de futuro estarán dominadas por las consecuencias de las decisiones presentes y, que como Enric Bas (2010) asegura, serán ciertas en la medida que las condiciones presentes conlleven un fuerte devenir temporo-espacial de incidencias concatenadas a problemas económico sociales que impliquen una serie de ajustes presupuestarios.

Por esa razón, consideramos que si el continente europeo está cambiando de modelo económico, obviamente deberá cambiar sus expectativas en cuanto al concepto tradicional de alguna terminología de tipo social, como es en nuestro caso la eficacia escolar. Por ello, la escuela tendrá cambios realmente significativos para adaptarse a un modelo que obligue al ciudadano a tener abordajes más dinámicos de los problemas y de las circunstancias político-económicas del momento. De esta forma, la manera de hacer educación se traducirá hacia buscar situaciones para lograr la eficacia, no simplemente a esperar tenerlas para implementarlas.

A continuación presentaremos algunas de las nuevas perspectivas planteadas por el equipo de Reynolds et al. (2011), las cuales, sin lugar a dudas, crearán

una nueva tendencia en cuanto a la investigación sobre eficacia escolar y sobre el movimiento de las escuelas eficaces:

- El concepto de eficiencia ha estado ligado tradicionalmente al aspecto económico, especialmente en lo relacionado a "costes", productividad educativa y tasas de retorno. En contraposición, actualmente ésta pudiera ser vista como "tiempo" empleado en la consecución de diferentes niveles de logros educativos.
- Que se utilice la orientación de "eficiencia" como "eficacia", de esa forma, su aplicación no solamente tendrá en cuenta la productividad, sino también el tiempo. Así, esta acepción significaría que el concepto tiempo lleva implícito la idea de un recurso escaso, algo que no es accesible a todos, lo que implicaría un supuesto "coste" para el investigador. De esa forma, en este contexto en particular, al utilizar el término eficacia estaremos haciendo referencia a eficiencia.
- Un mayor énfasis en el profesorado y en su práctica educativa, superando la idea original de focalizarse solamente en sus conductas, como las actitudes y valores, que en muchas ocasiones se convierten en un tipo de "palanca" para cambiar las prácticas y conductas que se emplean en el centro educativo.
- Integrar el liderazgo, no solamente en cuanto a actitudes y coordinación de grupos, sino más bien introducirlo como parte de las características y cultura del cambio del centro escolar. La razón de incluir este liderazgo dentro de todas las instancias de la escuela es para evitar su presentación como un elemento aislado que permite interactuar con otros factores claves de la eficacia escolar.
- Elaborar estudios de tipo longitudinal que se orienten a investigar los mismos estudiantes y profesores a lo largo de los años. Es decir, regular las investigaciones para ver la incidencia real en los estudiantes a lo largo de un período, regularmente tres años, en la escuela primaria. Al estudiar ese fenómeno como un experimento natural del día a día, año

a año, del centro, se permitirá crear un proceso que dará estabilidad a la investigación, y a la vez transformará la escuela.

- Realizar estudios de tipo comparativos a nivel internacional, los cuales beneficiarán la experimentación en sociedades que no están acostumbradas a este tipo de análisis educativos. Además, esto beneficiará al campo de los factores escolares, porque permitirá tener un abanico más grande de comparación. Este tipo de investigaciones podría ser de gran ayuda a sociedades empobrecidas porque permitirá ver qué factores son útiles en sociedades diferentes a la del país investigado y así tratar alguna problemática similar.
- Adquirir una mentalidad abierta en cuanto al cambio de paradigma del uso de los recursos para la educación. La problemática situación actual de la economía obliga a repensar el papel sobre los ministerios de educación, ya que existe una presión muy alta por parte de la sociedad para que exista un uso racional de los recursos, focalizándose en el concepto de calidad más que de cantidad de recursos financieros, didácticos, humanos, etc.

Los comentarios anteriores demuestran que la sociedad en general se encamina a un retroceso de al menos una generación, lo que conllevará un desafío mayoritario porque se tendrá que hacer más con menos recursos (Hopkins, 2012; Levin, 2012), reconociendo que los medios tecnológicos son mayores y los estudiantes los demandarán sin las garantías de aplicación en el aula.

Es entonces que, el énfasis en los profesores y su práctica será un tema muy importante debido a que se requerirá una mayor capacidad de adaptación a las circunstancias (Van den Braden, 2012), ya que el pago a profesores consume la mayor parte del presupuesto en materia educativa.

Además, la investigación estará sensiblemente afectada por la disminución de presupuestos, concentrándose en áreas de mayores resultados concretos en términos de comercio, como son las ciencias, dejando a la educación con muy pocas oportunidades de maniobra para grandes estudios exploratorios.

Pero a pesar de los grandes desafíos económicos y de las carencias que han llegado al campo de la educación, es interesante pensar que será un ejercicio de adaptación a las circunstancias donde la creatividad, la motivación personal y el compromiso personal de investigadores y profesores, podrán retomar la idea de que las escuelas sí importan para cambiar las perspectivas de vida de los grupos desaventajados en cualquier sociedad.

Los factores de eficacia desde la perspectiva internacional

Es importante recalcar el valor de los factores de eficacia, es decir, qué hace que una escuela sea superior a otra en cuanto al logro de sus objetivos. En ese sentido, es fundamental el aporte que hace Murillo (2003a) en cuanto a una de las características que implica la definición de escuela eficaz, ya que menciona que la escuela da valor añadido como operacionalización de la eficacia, es decir que la escuela da un valor adicional o un surplus a sus estudiantes en comparación con otras escuelas en las mismas características. En este epígrafe pretendemos presentar una brevísima aproximación al tema de las características o mejor llamados factores, incluyendo únicamente tres propuestas representativas de ellos.

La primera propuesta es la de factores de Ronald Edmonds, quien basó las características de su modelo en la investigación *Search for effective school: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*, realizada en 1978 con J. Frederiksen. Esta investigación, cuyo objetivo era mostrar mediante un análisis estadístico la eficacia de escuelas en zonas pobres de Detroit, concluyó que todos los niños son educables y que el centro es determinante para que esos niños logren adquirir el éxito por medio de una educación de calidad.

Basado en esta investigación previa (Edmonds y Frederiksen, 1978), Ronald Edmonds elaboró una serie de características, seis en total, que identificaban las buenas escuelas y que más tarde serían reducidas a cinco (Scheerens, Nanninga y Pelgrum, 1989; Raptis y Fleming, 2003), debido a que una de ella mantenía cierto matiz de

ataque a los administradores de la educación y a los que elaboraban las políticas educativas. Así, las características, más tarde llamadas factores, que hacían una escuela eficaz son:

Tabla 4.1. Factores de eficacia escolar según Edmonds (1979)

Factores	Implicaciones
Liderazgo fuerte	Papel protagónico de los directores
Clima de altas expectativas hacia los estudiantes	Debido a que los estudiantes del estudio venían de espacios deprimidos era necesario estimularlos constantemente sobre las altas expectativas que se tenía de ellos
Atmósfera ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva	El papel del docente en controlar el aula y lo que pasaba en ella es fundamental
Adquisición de destrezas y habilidades básicas	Enfatizar constantemente que el aprendizaje tiene una significancia real, orientándose a adquirir ciertos dominios básicos para las labores cognitivas
Evaluación constante del progreso de los estudiantes	Por el origen de los estudiantes, es necesario darles seguimiento constante y continuo

Traducción propia

En realidad esas características no resultaron novedosas ni aportaron mucho, según algunos investigadores como Thrupp (2001) y Fernández (2004). Sin embargo, la repercusión en Estados Unidos, fue muy importante, ya que cerca de la mitad de los distritos escolares habían implementado la búsqueda de la excelencia a través de la aplicación de estos factores en los centros escolares (Reynolds, 2000).

Un aspecto que resultó interesante fue que no estableció jerarquías entre los diferentes factores, aunque algunos consideraron que el factor de gestión del liderazgo es el principal porque es fácilmente utilizable para crear políticas educativas a beneficio de la administración de los centros. Sin lugar a dudas, las aportaciones de Ronald Edmonds han sido sumamente valiosas, de hecho es considerado el padre de la investigación de la eficacia escolar (Raptis y Fleming, 2003).

Además, su impacto ha sido tan importante que se creó una corriente para lograr la reforma y renovación del sistema público educativo en Estados

Unidos. Así, el *Effective School Process* ha mantenido la idea original que inició Ronald Edmonds, de que "todos los estudiantes pueden aprender", creando redes encaminadas a seguir popularizando el pensamiento según el cual "el éxito del estudiante radicaba en el liderazgo, las expectativas y la atmósfera del centro" (Edmonds, 1979:17).

En otro sentido y bajo el contexto europeo, presentamos la segunda propuesta, específicamente del Reino Unido. En ella, Sammons, Hillman y Mortimore (1995) hacen una revisión bibliográfica de la investigación sobre eficacia escolar, de la cual obtienen una serie de características que presentan las escuelas exitosas. En algún momento se criticará fuertemente estos factores que identifican a la escuela eficaz porque son exclusivos de su realidad educativa .

Además, mencionan que los resultados de las investigaciones sobre eficacia son poco probables de ser transferidas a otro contexto, lo que hace que investigadores que critican la eficacia escolar valoren negativamente las aportaciones de los factores a los países en vías de desarrollo.

En todo caso, sus aportaciones son realmente significativas en todo el mundo, ya que el estudio que se realizó en 1995, permitió a la investigación sobre eficacia escolar establecer una nueva categoría o fase. En éste el énfasis se otorgaba ya no a los efectos de la escuela, sino a las características, correlaciones o factores (Creemers et al., 2010) que hacían que un centro fuera bueno.

El aporte clave para comprender e identificar mejor a las escuelas exitosas se propició a través de la presentación de 11 factores y de las implicaciones asociadas a cada uno de ellos para la obtención del logro esperado (ver siguiente tabla). De esta forma, cada una de estas características que propiciaban las buenas escuelas servía de referente pragmático para crear el ideario de los centros eficaces. Así, después de la presentación de estos factores se realizó una cantidad considerable de aportaciones provenientes de otros investigadores.

A partir de este análisis, hemos considerado clave presentar el listado proveniente de esta investigación sobre eficacia escolar elaborado por este grupo de científicos educativos. No dudamos que, la aportación a la creación de nuestro modelo será sumamente significativa y práctica, debido a que la existencia de ciertas características conductuales son bastante comunes a los estudiantes de diferentes contextos, especialmente si consideramos que hay ciertos períodos de desarrollo evolutivo del niño y adolescente que son constantes en los individuos. Por ello, analizar y considerar el caso de la propuesta realizada por Sammons, Hillman y Mortimore nos aporta muy significativamente a la creación de un modelo para realidades empobrecidas como la salvadoreña, especialmente en aspectos puntuales, evidentemente no sería una solución para los problemas socioeconómico y culturales que presenta nuestro país, pero sí aportaría a la mejoría de las escuelas.

Los factores presentados en la tabla no son sujetos de independencia y el orden jerárquico tiene vital importancia, ya que representa una cierta categorización, la cual se presenta desde el factor más importante hasta el menor. En ese sentido permite tener más claro el valor de cada uno y su prioridad en el momento de aplicarlo para mejorar la escuela. La finalidad clave de este trabajo, como establece Murillo (2005:204) "era aportar un análisis de los determinantes clave de la eficacia escolar en centros de secundaria y primaria", que sin lugar a dudas, se logró para el contexto británico y probablemente de países industrializados. De hecho, este listado de factores sigue siendo utilizado por Pamela Sammons en otras publicaciones (Sammons, 1999).

Pero, la evolución de la sociedad y de los contextos políticos y económicos han exigido la transformación y adaptación de los factores de eficacia, especialmente si consideramos las palabras de Sammons (1994) y Sammons et al. (1995), sobre la poca probabilidad de transferir los hallazgos a otros contextos y otros tiempos. Aunque como hemos mencionado anteriormente, algunos factores podrían ser aplicados a realidades de países empobrecidos como los salvadoreños, ya que hay algunas constantes en el desarrollo evolutivo del estudiante.

Por lo anterior, consideramos que los factores propuestos por estos investigadores europeos pueden tener alguna incidencia en nuestro modelo final de eficacia para El Salvador, sin embargo, el propósito principal es mostrar qué características consideraron ellos que eran positivas para que el estudiante obtuviera buen rendimiento y el centro escolar adquiriera la eficacia para todos sus estudiantes, sin importar su contexto económico y social.

Tabla 4.2. Factores de eficacia escolar según Sammons et al. (1995)

Factores	Implicaciones
Liderazgo profesional	Firme y con propósito Propuesta participativa Profesional que lidera
Visión y metas compartidas	Unidad de propósito Consistencia en la práctica Colegiabilidad y colaboración
Focalización en la enseñanza y el aprendizaje	Maximización del tiempo de aprendizaje Énfasis en lo académico Focalización en los logros
Enseñanza significativa	Organización eficiente Claridad de propósito Clases planificadas Práctica adaptada
Altas expectativas	Altas expectativas todo el tiempo Comunicación de las expectativas Desafíos intelectuales
Refuerzo positivo	Disciplina clara y justa Feedback
Monitorización del progreso	Monitoreo del desempeño del estudiante Evaluación del desempeño de la escuela
Deberes y derechos del estudiante	Construir la autoestima del niño Puestos de responsabilidad Control del trabajo
Asociación entre la escuela y el hogar	Participación de los padres en el aprendizaje de los hijos
Organización que aprende	Desarrollo del claustro basado en la escuela

Traducción propia de Sammons et al. (1995:12).

Esta propuesta de factores o correlaciones se basa en la interdependencia entre ellos, para establecer un marco común de eficacia, debido a que se considera que la escuela, como institución que está constantemente en aprendizaje, necesita de cada uno para enfrentarse con garantías de éxito a las necesidades actuales de eficacia en un entorno de crisis económicas. Los autores consideran que la aplicación de estos factores en la vida cotidiana de una escuela común podrían convertirla en una escuela exitosa, con capacidad de ser eficaz y efectiva simultáneamente.

La interdependencia de las diferentes correlaciones permite comprender la compleja situación estructural de los centros educativos. Desde las divergencias en cuanto a las políticas educativas, pasando por los problemas sociales de desinterés de la familia en la educación de sus hijos, hasta los graves problemas de recortes presupuestarios, priorizan el trabajo de las correlaciones, dotando de un marco para comprender y mejorar la praxis de la escuela para acicatear su labor social.

Esta perspectiva del centro como una amalgama de conductas y situaciones de las cuales la mayoría están dirigidas y aplicadas por la dirección y el claustro de profesores, obliga a los gestores educativos a desarrollar un trabajo más inquisitivo y cercano al alumnado y a los padres de familia. En ese sentido, valorar lo que hace a una escuela eficaz en relación a otra, será establecido por las personas que dirigen las instituciones escolares. A pesar de eso, para implementar un proceso de eficacia en un centro escolar es necesario analizar una por una las correlaciones y su posible aplicación y consecuencias en el centro en el menor tiempo posible.

Desde otra perspectiva, se presenta a continuación las siete correlaciones que Lezotte y McKee (2002, 2004, 2006) llevan analizando desde el año 2002, y que ellos consideran las mejores características que identifican a una escuela eficaz. No explicaremos ninguna de ellas, como no lo hicimos con las anteriores, debido a que nuestro interés principal es simplemente mostrar qué características hacen una escuela eficaz y no qué razones hay para considerarlas así.

Tabla 4.3. Factores de eficacia escolar según Lezotte y Mckee

Factores	Implicaciones
Altas expectativas de éxito	Incentivar en los estudiantes un espíritu de éxito y de valía por su trabajo personal
Fuerte liderazgo instruccional	El papel del profesor es fundamental para lograr el éxito educativo especialmente cuando está orientado a la eficacia de la instrucción
Misión definida y clara	Definir claramente qué tipo de escuela es y las actividades para lograrla
Oportunidad para aprender	Establecer espacios de aprendizaje en diferentes contextos
Monitoreo frecuente en el desempeño de los estudiantes	Definir los procedimientos de monitoreo a los aprendizajes de los estudiantes para tener el control necesario sobre ello
Clima seguro y ordenado	Crear clima de seguridad y respeto donde los estudiantes se sientan apreciados y valorados y con una disciplina que les permita lograr los objetivos propuestos
Relaciones positivas con la familia	

Adaptación y traducción propia de Lezotte y McKee (2012)

Esta nueva lista de factores que afectan al rendimiento escolar nos hace pensar que la adaptabilidad de la escuela a las transformaciones sociales y políticas induce directamente a todo el sistema escolar a tener una visión proactiva de búsqueda de la mejora de acuerdo con las necesidades del sistema en general. Además, el valor cultural de la eficacia escolar difiere en las diferentes realidades. Así, Sammons et al. (1995) consideran que los factores de eficacia dependerán de la realidad de los países.

No obstante, en realidad a lo planteado anteriormente, podemos considerar que algunas de las propuestas internacionales pueden ser útiles para aplicarlas a nuestro entorno. Particularmente, se pueden incorporar aquellas que no dependan de grandes aprobaciones presupuestarias y planificaciones de grandes proporciones. De hecho, algunas instituciones del sector privado han logrado implementar propuestas como las anteriores en contextos como el salvadoreño. Por ejemplo, algunos colegios privados de tipo internacional mantienen como estándares de calidad factores como los presentados anteriormente.

4.1. LA FORMACIÓN DE MODELOS DE EFICACIA

La historicidad como parte del devenir investigativo es fundamental para conocer, entender y predecir los fenómenos sociales y educativos. Es por esa razón, que indagar en el desarrollo y evolución de diferentes estudios de eficacia en los sistemas educativos ayuda a comprender el complejo mundo del aprendizaje así como el papel de la escuela en él.

Para plantearlo más claramente, todo movimiento de investigación o, al menos en su mayoría, nace de forma absolutamente inconsciente. Es decir, el interés de un individuo sobre una temática en particular, despierta un interés que con el paso del tiempo se convierte en grandes aportaciones a la humanidad.

En nuestro caso, y de manera un tanto inesperada, un informe orientado a mostrar la igualdad de oportunidades para los ciudadanos de un país determinado, concluyó abriendo la puerta a una dimensión de nuevas experiencias, procedimientos, análisis y conclusiones sobre la educación y el éxito en el logro cognitivo de los estudiantes a través de ciertos factores.

Esta respuesta ha sido como muchas otras experiencias de investigación una oportunidad para adentrarse en ciertas realidades que necesitan ser vistas desde otras perspectivas para comprenderlas mejor. Es por eso que seguir la evolución de las investigaciones primarias sobre una determinada temática, en nuestro caso, el informe *Equality of Educational Opportunity* o informe Coleman et al. (1966), es fundamental para poder crear un auténtico marco teórico que referencie la validación de los factores a estudiar.

Las variables de entrada para explicar el rendimiento de los alumnos fue una de las características que presentó este informe y que permitió identificar los primeros factores que incidían en el aprendizaje de los estudiantes americanos. Aunque, por sí mismo el informe no puede ser considerado un estudio sobre eficacia escolar, esta investigación permite aproximarse a una concepción actual de eficacia, ya que en ella se analizaron algunas variables que más tarde han sufrido una reinterpretación para comprender las características de una escuela eficaz.

Los factores o "constructos", llamados así por Ruíz (2009:358), permiten comprender qué características hacen que una escuela sea eficaz. Para realizar este trabajo consideramos que necesitábamos hacer unas características particulares de eficacia, pero más allá de eso, era fundamental que creáramos un imaginario que se convirtiera en características concretas después de darle validez por medio de la investigación.

Por ello, decidimos crear nuestro propio listado de constructos y que según nuestra experiencia sirven para crear las características comunes que necesitan las escuelas eficaces en El Salvador. En ese sentido, Carnoy (2007) ratifica la importancia de crear características propias de factores de eficacia porque éstas difieren de sociedades ricas a empobrecidas, ya que existe una serie de recursos y situaciones que determinan el éxito de la escuela y varían dependiendo las realidades de cada quien.

Propuestas como la de Carnoy nos estimulan a hacer nuestra propia aproximación a los factores de eficacia en sociedades como la salvadoreña. Sin embargo, la existencia de algunas situaciones particulares de contextos dominantes hace huella en los resultados, como indica Creemers y Kyriakides (2008:219) "la investigación sobre eficacia escolar ha mostrado una fuerte tendencia etnocentrista". Igualmente, Reynolds (2000) muestra de igual forma que la inclinación de los estudios hacia la realidad local hace que en muchas ocasiones se tomen a la ligera ciertos factores propios de países con condiciones sociales y económicas desfavorecidas.

Así, al realizar un listado de constructos propios sobre eficacia escolar, estaremos seguros de poder amalgamar la teoría sobre eficacia con la realidad social y cultural de El Salvador, de la cual nos hemos empoderado a través de vivir la cotidianidad en la escuela salvadoreña.

El listado de constructos que presentaremos se ha realizado analizando detalladamente diferentes investigaciones realizadas sobre educación, calidad de la educación, eficacia educativa y mejora de la escuela en la región latinoamericana, ya que es la más cercana a nuestra realidad educativa.

Nosotros consideramos que las características, constructos, factores o correlaciones que debe tener la escuela salvadoreña debido a la complejidad de su sistema social, político, económico y educativo, deben situar en la cúspide de la pirámide al clima escolar, tanto a nivel de la escuela como del aula, seguido por una dirección escolar disciplinada, innovadora, ordenada y formada.

La gestión del tiempo, entendida como alargamiento del horario y del año escolar. La alta expectativa que se tengan de los estudiantes y del profesorado podría ser considerada el cuarto factor en orden de importancia. Asimismo, la evaluación frecuente de los estudiantes, el profesorado y el director. Selección sistemática y consensuada del personal docente para su contratación.

El currículo de calidad, donde las asignaturas puedan trabajarse en bloque o en calidad de ejes transversales, puede ser el séptimo factor. Por último, podemos decir que por experiencia personal las mejores escuelas son aquellas donde los padres se involucran en el aprendizaje de sus hijos y asisten a las reuniones de padres velando por el desempeño de las labores educativas.

Sin embargo, antes de comentar nuestra realidad de la eficacia escolar, para presentar un modelo de eficacia, necesitamos conocer los modelos que fundamentaron esta línea de investigación y los autores que trabajaron en ellos con el objetivo de clarificar el concepto. Por esa razón, hemos de presentar a forma de introducción a nuestro modelo, las experiencias de investigadores como Scheerens, Stringfield y Slavin, Creemers y Sammons, quienes orientarán y aportarán a nuestro modelo teórico.

4.2. MODELOS TEÓRICOS DE EFICACIA ESCOLAR

La elaboración de una investigación sólida de eficacia escolar requiere, indiscutiblemente, de una teoría que oriente hacia dónde se deberá realizar la investigación y las características que deberá tener. En pleno acuerdo de esa realidad, el movimiento de las escuelas eficaces intentó desde un principio la creación de un modelo que sirviera de fundamentación a las investigaciones que se realizaban, especialmente a la creación de una teoría comprensiva

que diera cuenta de las características que influían en una escuela eficaz (Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie y Schaffer, 2005; Townsend, 2007).

En esa misma línea intentamos a través de este epígrafe presentar propuestas teóricas que respalden nuestra investigación, pero que a la vez nos permita esgrimir un modelo dinámico, actual y, sobre todo, eficaz de escuela.

Anteriormente, en los epígrafes sobre movimiento de escuelas eficaces y las clasificaciones históricas de eficacia, se ha mencionado algunas investigaciones sobre la temática analizada. Particularmente, desde principios de los años noventa se ha ido proponiendo una serie de modelos, los cuales presentaremos a continuación:

4.2.1. Modelo de Scheerens (1990)

Jaap Scheerens estableció la primera propuesta de un modelo teórico de eficacia escolar, que pone especial atención en el nivel escuela como clave para el éxito educativo. Su impronta ha sido realmente profunda en el movimiento de las escuelas eficaces y, especialmente, en la investigación sobre eficacia escolar, ya que cada vez que se establecen relaciones con un modelo comprensivo de eficacia, se evoca principalmente este modelo.

A pesar que el estudio inicialmente mostraba un interés muy exhaustivo en los indicadores que hacían a un centro eficiente, el investigador descubrió que más que características que determinaban el correcto funcionamiento de un centro, se debía hacer mención a un sistema de características que eficientizaban la escuela.

Así, se concluyó que los indicadores deberían estar clasificados en diferentes tipos: contexto, entrada, proceso y producto. Aunque esta clasificación no era nueva para ese entonces, ya que previamente se habían trabajado por otros autores, él decidió centrarse en la propuesta de indicadores de proceso debido a su experiencia previa.

Para concluir sus resultados, Scheerens analizó las diferentes investigaciones sobre eficacia, especialmente examinó trabajos sobre eficacia escolar y

docente, desigualdades en la educación y efectos escolares y productividad escolar.

Los análisis realizados le sirvieron para crear un listado de indicadores divididos en nivel aula y escuela. Dichas clasificaciones permitieron elaborar un esquema representativo para el ideal final de crear un modelo que resultara útil y práctico para la escuela y los sistemas educativos. Los indicadores de este último nivel los dividió en:

- Clima escolar seguro y ordenado
- Altas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes
- Política educativa hacia el rendimiento
- Liderazgo escolar
- Constante evaluación del progreso de los estudiantes
- Objetivos claros sobre las competencias básicas
- Trabajo en equipo de los profesores

En cuanto a los indicadores del nivel de aula, concluyó lo siguiente:

- Eficacia del tiempo de aprendizaje
- Enseñanza sistematizada
- Oportunidades para aprender
- Actitud y expectativa del profesorado
- Motivación en los estudiantes

Pero, para cerrar su aportación considera necesario aplicar una serie de principios ordenados, los cuales darán una mayor concreción a su sistema y permitirían contextualizarlo cabalmente. Estos principios son los siguientes:

Primero, un modelo analítico de sistemas, contexto reconocido, entrada, proceso y variables de resultados, como marco general de referencia con el objetivo de determinar la posición de los indicadores del proceso.

Segundo, es necesario la creación de un marco multinivel para orientar que los indicadores de proceso puedan ser definidos al entorno escolar, o sea

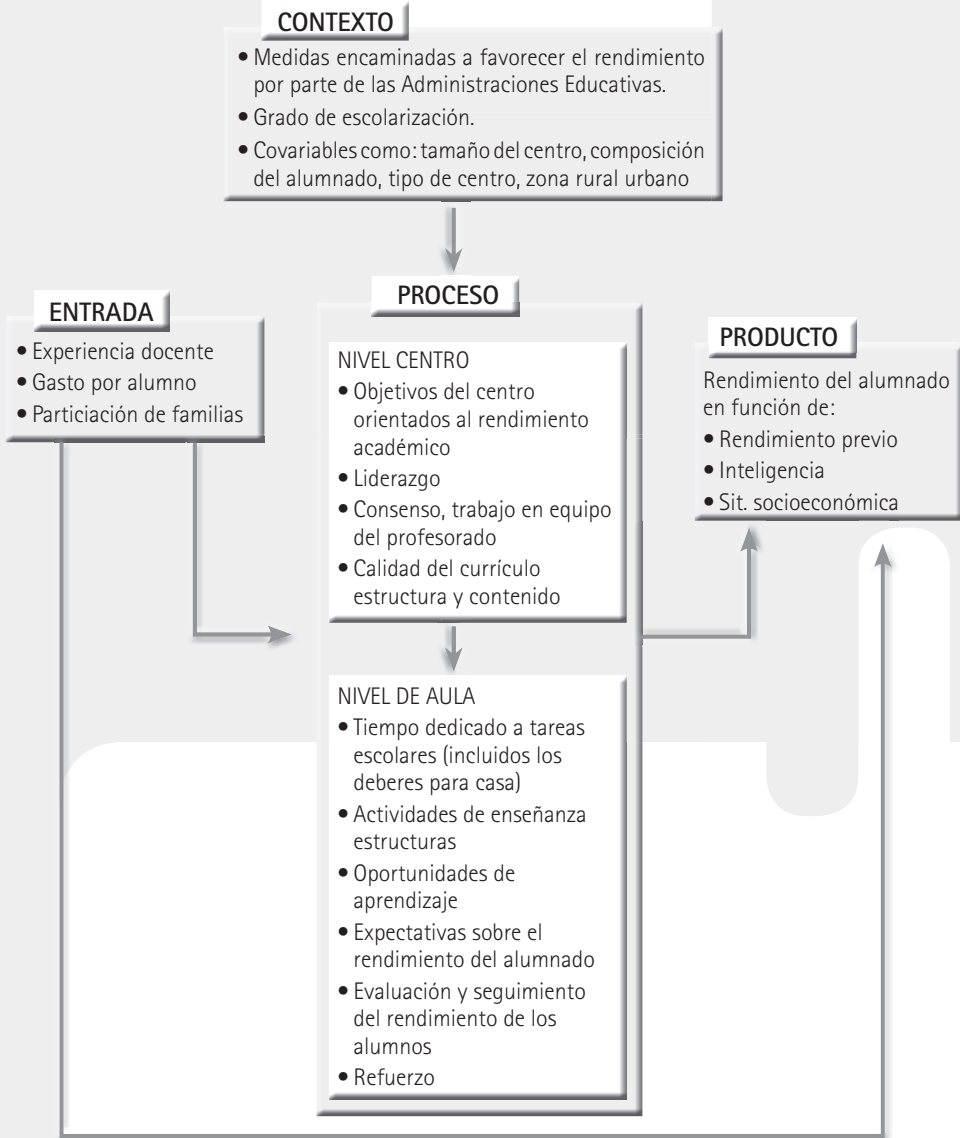
nivel escuela y nivel aula. Así también, los resultados educativos deben ser medidos preferiblemente al más bajo nivel de agregación.

Tercero, es necesario la creación de una perspectiva teórica para establecer interrelaciones entre las variables de los diferentes niveles. En ese sentido, pueden servir los principios básicos de la teoría de la contingencia, los desarrollos en el campo de la teoría de las organizaciones y la teoría microeconómica al funcionamiento de las organizaciones del sector público.

Concluyentemente, señala que la eficacia de las instituciones o de sus procesos depende de las características contextuales de los centros mismos. También, que las condiciones de la organización de la escuela parecen facilitar las condiciones del nivel escolar. Con la información adquirida y los análisis realizados establece finalmente que, la mayor importancia reside en permitir que el sistema de indicadores de eficacia funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones en la búsqueda del centro eficaz.

El gráfico siguiente muestra con claridad el modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990), el cual introduce nuevos factores que resultan claves en el devenir de la escuela pública. Este nos permitirá tener una comprensión mayor del fenómeno que hemos decidido investigar y servirá de guía y parámetro de las realidades de la investigación de eficacia escolar.

Gráfico 4.2.1. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990).



Fuente: Scheerens (1990:245).

4.2.2. Modelo de Slater y Teddlie (1992)

Los investigadores estadounidenses Robert Slater y Charles Teddlie realizaron una investigación sobre la dicotomía escuela eficaz o ineficaz, basándose en

la transformación de los centros para pasar de un estado a otro. Es decir, cómo una escuela puede cambiar para ser más eficaz o ineficaz. Así, su principal objetivo es convertir el modelo en una teoría dinámica, frente a las investigaciones que presentaban características contrarias o estáticas.

Básicamente, este modelo tiene su principal punto de atención en el liderazgo, tanto desde la dirección como desde el profesorado, partiendo de seis hipótesis, la cuales son:

- Las instituciones escolares no son organizaciones estáticas, más bien están en constante movimiento, ya sea para convertirse en eficaces o ineficaces, pero siempre están en una transformación insistente.
- La eficacia en tanto factor de logro o de pérdida depende de la actuación de los administradores educativos, profesorado y alumnado. Es decir, entre más eficaz es la dirección del centro escolar, el profesorado está más preparado para enseñar y los estudiantes para aprender, en fin la escuela. tendrá herramientas para ser más exitosa.
- La comunidad escolar y el contexto del centro pueden influir como dos fuerzas potenciadoras hacia o en contra de la eficacia, especialmente cuando se dirige hacia la dirección, los profesores o los alumnos.
- Existen diferentes formas de eficacia/ineficacia de los centros educativos y llegar desde un punto al otro no es un hecho lineal.
- Si no existe un compromiso de todos los miembros y no se concentran los esfuerzos por mejorarla, la llegada de la ineficacia es un asunto inevitable.
- Para mejorar la eficacia de un centro, los directores deben enfocarse en la cultura, como en la estructura del centro, enfatizando uno sobre otro en virtud de cómo estén preparados los docentes para enseñar. Al mismo tiempo, en el nivel aula, los profesores deben centrarse tanto en la cultura como en la estructura, pero para lograr la eficacia, han de

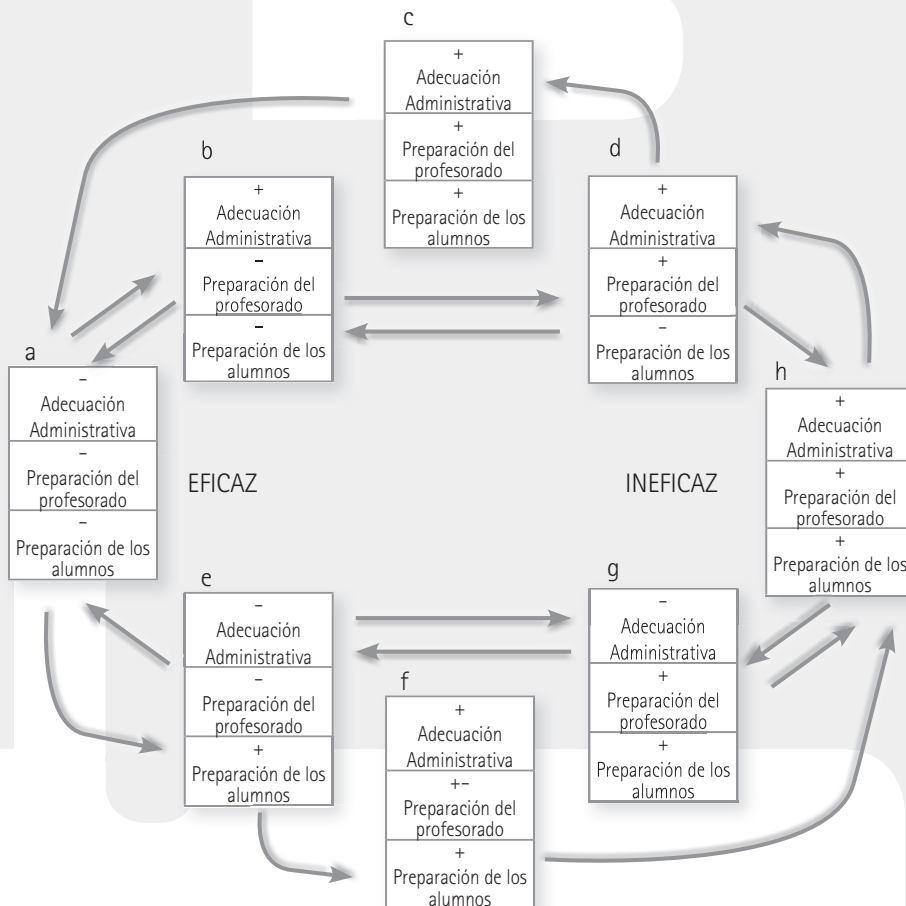
enfocarse hacia una cosa u otra en función de si los estudiantes están preparados para aprender.

Este modelo comprende que la preparación del alumno para aprender depende del deseo y la capacidad del alumno. Por otra parte, la preparación del docente se refiere tanto al deseo y la posesión de destrezas para enseñar como su capacidad para adaptar sus destrezas a las necesidades de los alumnos.

Slater y Teddlie basan su propuesta en una tipología de eficacia escolar y liderazgo, donde la existencia de ocho etapas interrelacionadas se determinan en función de la relación de las características y el comportamiento de la comunidad educativa.

En general, el modelo tiene como especial interés el intento por reflejar el dinamismo de la institución escolar. También hay que destacar su simpleza en pretender recoger toda la complejidad de los cambios de la eficacia escolar en la acción de tres agentes: dirección, docentes y alumnos. A continuación presentamos el siguiente gráfico de la tipología de eficacia escolar y el liderazgo propuesto por Slater y Teddlie en 1992.

Gráfico 4.2.2. Modelo de Eficacia escolar presentado por Slater y Teddlie (1992)



Fuente: Slater y Teddlie (1992).

4.2.3. Modelo de Murillo (2008a)

La investigación presenta dos modelos de eficacia, el primero escudriña solamente los factores, pero no hace ninguna relación entre ellos, lo que en cierta forma no permite analizar la escuela como tal. Por esa razón, se elabora un segundo modelo, más orientado a lo que sucede en el corazón de la escuela, es decir, se centra en los factores proceso.

Los modelos, están basados en un trabajo realizado por Murillo en el 2008 sobre una investigación ortodoxa de eficacia escolar desarrollada mediante una explotación especial de una evaluación de carácter nacional del desempeño de alumnos españoles de primaria. El objetivo principal de este estudio es elaborar un modelo de eficacia escolar adaptado al contexto socioeducativo de España que aportaría seguidamente a la creación de una teoría de la eficacia.

Para obtener el listado de factores que aportarían a los modelos se fundamentó en estudios internacionales como los de Cotton (1995), Sammons et al. (1995) y Scheerens y Bosker (1997). Adicionalmente, utilizó algunas investigaciones nacionales como las de Rodríguez (1991), García (1991) y Castejón (1996), con el interés de crear un completo marco referencia que incluyese la experiencia y larga trayectoria de los estudios extranjeros y, por otra parte, el contexto español.

El listado recuperó 10 factores que corresponderían a los de proceso. Además, en cuanto a los de entrada, habría que tomar en consideración las características del alumnado, su situación socioeconómica, género y rendimiento previo; las características del profesorado como su experiencia y edad; asimismo, el aula, como por ejemplo el número de estudiantes en ella. Por otra parte, los factores contexto estarían conformados por las características del centro y del sistema.

Una aportación clave de esta investigación al modelo es que los colegios que hacen que todos sus estudiantes adquieran un rendimiento óptimo, sin importar la situación de sus familias y su rendimiento previo, poseen una conducta determinada. Es decir, estos centros presentan toda la serie de características del modelo investigado y su éxito va más allá de un simple factor cumplido, así, existe un completo involucramiento del centro para mostrar su excelencia en cuanto a calidad.

De esta forma, "el modelo", que es en realidad bicéfalo, ya que concibe dos diferentes modelos de eficacia, el primero es definido por Murillo (2008a:25) como "global empírico", y, el segundo, como "analítico", hace una aportación muy significativa a la teoría de la eficacia escolar iberoamericana.

En ese sentido, su utilidad no se limita exclusivamente a identificar centros educativos eficaces en España, más bien sus aportaciones trascienden a las realidades Latinoamericanas como referente teórico empírico. Para comprender mejor estos modelos y su aplicación es necesario que veamos sus respectivas identidades.

Así, las características del primer modelo son:

- Es un modelo empírico, ya que lo que informa se basa exclusivamente en los resultados de esa investigación.
- Es un modelo CIPP, que organiza los factores de eficacia dependiendo de la función que realicen (contexto-entrada-proceso-producto).
- Es un modelo multinivel, porque separa los factores de los niveles escuela, aula, estudiante.

Este modelo hace aportaciones clave para la elaboración de una teoría de eficacia escolar, prioriza la idea de qué es importante y por qué, con el objetivo de superar las investigaciones tradicionales que se limitan a listar una serie de factores, pero no contribuyen a mejorar los centros educativos.

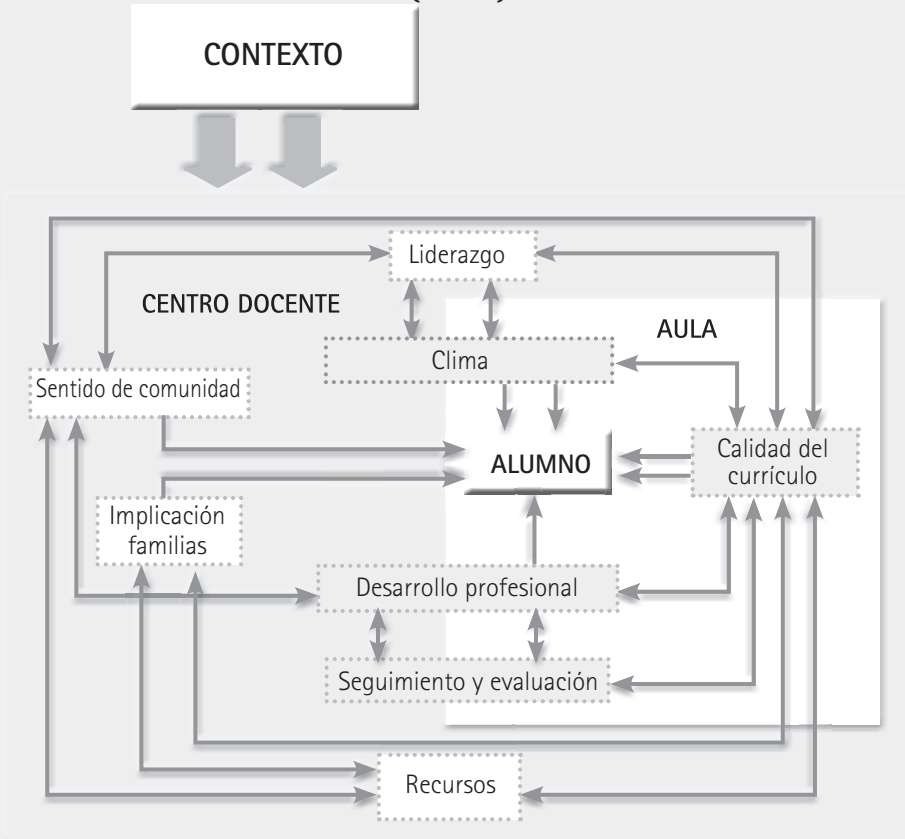
El segundo modelo clarifica cuáles son los factores de proceso de escuela y aula que inciden directamente en el logro de los alumnos. Se centra en las variables de proceso y distingue los factores que pertenecen al nivel del aula y al nivel del centro, y los que están en ambos niveles.

Este modelo muestra que lo que sucede en el aula tiene mayor incidencia en el estudiante que lo que ocurre fuera de ella, con lo cual el nivel aula es determinante para comprender el fenómeno de la eficacia. Los factores más fuertemente relacionados a la eficacia son la calidad del currículo, el clima del aula, el desarrollo profesional del docente y el seguimiento y evaluación.

En conclusión, podemos mencionar que el modelo establece no solo un listado de factores que hacen eficaz un centro, sino también una relación clara de cómo se relacionan las variables de proceso entre sí. Por lo tanto,

sus aportaciones son evidentemente puntuales y precisas para crear una base teórica para la investigación sobre eficacia escolar.

Gráfico 4.2.3. Modelo de Eficacia escolar para escuelas de Primaria de Murillo (2008a)



Fuente: Murillo (2008a).

4.2.4. El modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2008)

Este modelo engloba los avances más recientes de la eficacia escolar, presentando los retos que esta línea de investigación tiene por resolver en estos momentos actuales. Utiliza de modelo la investigación realizada por Creemers en 1994 sobre el modelo comprensivo de aprendizaje, que pretendía alejarse de las investigaciones tradicionales sobre la búsqueda de

factores que hacían eficaz un centro, para luego enfocarse en los factores educativos que explican los resultados de los alumnos.

El modelo que elaboran estos investigadores de eficacia escolar está basado en la afirmación de que los efectos escolares y docentes, son una realidad dinámica, que sucede dentro de una organización multinivel y de estructura jerárquica. Así, el modelo dinámico, según Creemers y Kyriakides (2008), "se concibe como un ente esencial en la enseñanza porque los efectos escolares modifican las conductas y pensamiento de los niños y transforma los centros escolares" (Creemers y Kyriakides, 2008:5).

Su objetivo principal es crear una base teórica por medio de la elaboración de un modelo que reconozca la realidad cambiante de la escuela y de su entorno socioeconómico. Asimismo, critican la falta de utilización de un modelo claro y bien definido teóricamente en las investigaciones que se realizan sobre eficacia, para que los analistas de los problemas educativos logren desarrollar una teoría que sustente académicamente esta línea de investigación.

Pero, sin lugar a dudas, la clave de la propuesta del modelo dinámico, radica en asumir que los factores escolares son capaces de influir en los factores del nivel aula y especialmente en la práctica pedagógica. De esta forma, definir los factores del nivel aula son requisitos para obtener los niveles escuela y sistema.

Así, el impacto de estos factores depende de la situación de la escuela y del tipo de problema y dificultades que enfrenta (Creemers y Kyriakides, 2009). Por lo tanto, los factores escolares ejercen unos efectos situacionales en los centros educativos que se estudian. Ante tal situación, afirman que el modelo debe ser analizado bajo cinco perspectivas que permiten interpretarlo de forma más concisa y clara. Estas son: calidad, frecuencia, focalización, etapas y diferenciación.

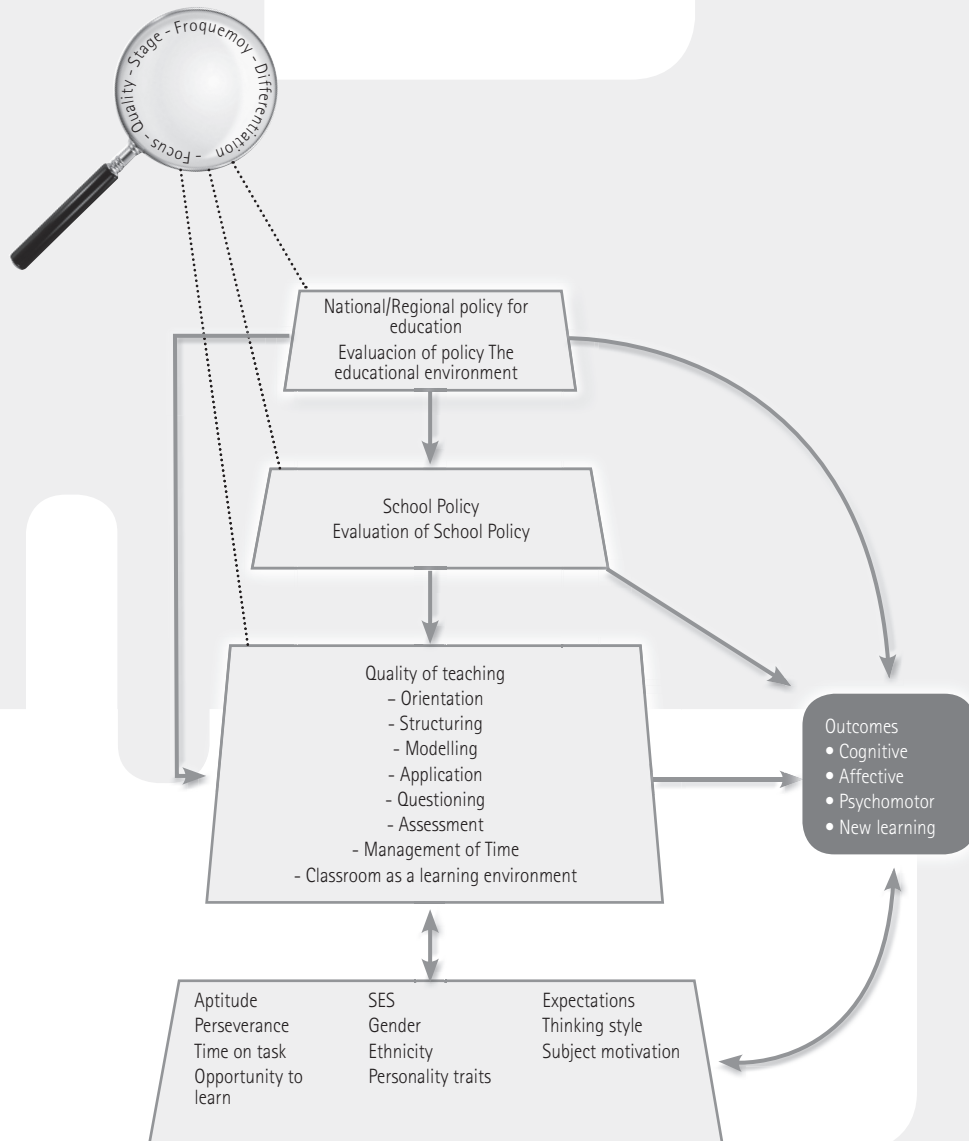
Las características necesarias para implementar el modelo dinámico son las siguientes:

- Debe analizar el valor agregado de la escuela porque evalúa los conocimientos de inicio del estudiante.
- Valora nuevas teorías pedagógicas con el objetivo de identificar y medir las distintas variables de interés.
- Debe estar diseñado de tal forma que sea práctico y útil a los hacedores de políticas educativas.
- Debe utilizar estudios multinivel con el objetivo de que exista una correcta interacción de las distintas variables, a través de la implementación de modelos estadísticos jerárquicos lineales.
- Debe considerar los factores de los diferentes niveles como sujetos medibles a través de las cinco diferentes dimensiones mencionadas anteriormente.
- La evaluación no se estabiliza únicamente con aspectos cognitivos, sino que también incluye afectivos, psicomotores y nuevos aprendizajes

La búsqueda incesante de Creemers de un modelo educativo eficaz, que permita a los investigadores de eficacia no estar desnudos frente a la carencia de una teoría sólida y concreta, explicando y fundamentando seriamente esta línea de investigación, se ve terminada con la presentación de este modelo dinámico.

La investigación que empezó a realizar Creemers a mediados de los dos mil y que llegó al culmen con la elaboración del libro *The dynamics of educational effectiveness*, junto a Leonidas Kyriakides. Más tarde validado a través del estudio en escuelas chipriotas en 2009, con P. Antoniou, demuestran que la compleja naturaleza de la eficacia escolar necesita una interrelación de todos los factores y niveles.

Gráfico 4.2.4. Modelo dinámico de Eficacia Escolar presentado por Creemers y Kyriakides (2008)



Fuente: Creemers y Kyriakides (2008).

La eficacia escolar en el contexto Iberoamericano

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, la eficacia escolar tuvo sus orígenes en países sajones, y sus aportaciones validaban muchas de las creencias y expectativas que sustentaban esas sociedades acerca de la escuela y lo que se debía aprender en ella. Así, los factores escolares representaban en gran medida las falencias que los sistemas sociales de países ricos enfrentaban.

Las múltiples investigaciones sobre eficacia orientaban sus esfuerzos en crear una escuela óptima en contextos de plenitud de recursos, infraestructuras y servicios muy completa. Sin embargo, desde sus orígenes la eficacia enfrentó los grandes sistemas escolares a realidades sociales que regularmente eran soslayadas por la sociedad misma. De esta forma, los estudios de Weber (1971), Edmonds (1979) y de alguna manera hasta el mismo Coleman et al. (1966), tuvieron una fuerte inclinación hacia la eficacia en el aprendizaje de los pobres.

En ese sentido, el aprendizaje en un país rico, bajo condiciones de pobreza, probablemente permitió que la eficacia escolar fuese considerada como una herramienta para conocer qué permitía a una escuela ser buena en un contexto desfavorable, estimulando indirectamente los estudios en países pobres.

En nuestro caso, Latinoamérica ha sido tradicionalmente vista como un conglomerado de países y sociedades pobres y atrasadas. En algún sentido, eso permitió que la eficacia escolar como un instrumento de la calidad de la educación fuera utilizada por los organismos

internacionales para implementar programas de mejora de la educación en ellas (World Bank, 2005), aunque después éstos la reorientaron hacia estudios de productividad y efectividad, sobre todo en cuanto a la rendición de cuentas.

Debido a la influencia que la eficacia escolar ejercía tanto en Estados Unidos, como en Europa, algunos países como Bolivia, decidieron implementar mejoras en sus sistemas basados en esta línea de investigación. Así, una serie de estudios sobre eficacia, productividad, logros de los estudiantes en pruebas estandarizadas, rendimiento educativo, efectividad, calidad y mejora de la escuela se han realizado en Latinoamérica desde mediados de los ochenta hasta la fecha. A continuación presentamos alguna información referente a esta área geográfica y los factores que subyacen a la línea de investigación estudiada.

5.1. LA EFICACIA ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA

Los estudios sobre eficacia escolar se han desarrollado particularmente en países como Estados Unidos, Reino Unido, Holanda, Canadá, Australia, etc., ya que por su tradición sajona se obligan constantemente a la búsqueda de la excelencia y la perfectibilidad, especialmente en materia educativa. En tal sentido, la investigación sobre eficacia escolar ha logrado alcanzar una singular importancia en ellos hasta el punto de influenciar directamente algunas las políticas educativas empleadas.

Los procesos de cambio y mejora en las escuelas estadounidenses y británicas han sido muy notorios y han utilizado los factores de eficacia escolar para crear nuevos centros educativos con un paradigma mucho más dinámico y consciente de que las escuelas sí importan. Es así que, desde que se creó el movimiento de las escuelas eficaces, se han llevado a cabo innumerables estudios en estos países que han permitido establecer una base para la construcción del concepto actual. Pero, a pesar de la gran cantidad de trabajos de investigación, su campo de influencia se ha limitado solamente a unos cuantos países, aunque últimamente, hay cada vez más estudios sobre este fenómeno en países empobrecidos.

A pesar de los estudios cada vez mayores en sociedades en desarrollo, consideramos francamente que en el caso latinoamericano éstos son poco abundantes y con una relevancia limitada en el ámbito del idioma español. ¿Pero, qué ha hecho que una línea de investigación que puede aportar mucho a la transformación educativa tenga tan pocos adeptos, especialmente, si consideramos la gran cantidad de investigadores educativos que existen en este continente?

Primeramente, es importante reconocer que el acceso a publicar en idioma inglés permite hacer visibles las investigaciones y a los investigadores mismos en el campo internacional, situación que éstos muy pocas veces ejecutan. Por ejemplo, existen tan solo cinco artículos en la prestigiosa revista *School Effectiveness and School Improvement* (Elacqua et al., 2011; Murillo y Román, 2011; Cervini, 2009; Murillo y Hernández-Rincón, 2002; Willms y Somer, 2001) que refieren directamente a la investigación sobre eficacia escolar en América Latina.

Igualmente, el *International Handbook of school effectiveness and improvement*, que es un referente en esta área, incluyó únicamente un artículo que trataba directamente sobre eficacia escolar en Latinoamérica (Murillo, 2007a). Adicionalmente a los trabajos de Murillo (Murillo, 2006, 2007; Murillo y Román, 2011a), no existen otros referentes sólidos a nivel internacional.

Segundo, la fuerte influencia etnocentrista, de forma que el mismo Murillo (2007a) ha denunciado que los estudios se enfocan a realidades muy diferentes a las hispanoamericanas, obviando la posibilidad de investigar e informar a nivel internacional de lo que sucede en esta región. Evidentemente, eso ha sucedido desde los primeros estudios, como los de Purkey y Smith (1983), Clark, Lotto y Astuto (1984), Sammons et al. (1995), y Scheerens y Bosker (1997).

Reynolds (2000) y Creemers y Kyriakides (2008:219) mencionan explícitamente el carácter etnocentrista que en muchas ocasiones adquieren los estudios sobre eficacia escolar. Inclusive los libros más importantes que se han publicado recientemente soslayan las investigaciones realizadas en

los países en desarrollo, por ejemplo, Creemers y Kyriakides (2008), Reynolds (2010), y Chapman et al. (2012).

Tercero, y, probablemente, lo más importante, es que debido a la naturaleza de la financiación de las investigaciones, éstas se inclinan hacia estudios de tipo economicista, es decir, de productividad, orientados más a la eficiencia, que a la eficacia. En gran medida por el tipo de influencia que de Estados Unidos reciben los países del continente americano, en donde este tipo de estudios, como considera Murillo (2005:104) "son de un enfoque prevalente".

Asimismo, los organismos internacionales y las agencias de financiación orientan las líneas de investigación, en particular las del rendimiento educativo frente a la inversión realizada (Murillo, 2007a; Martínez, 2005). En ese sentido, los estudios de factores asociados a los logros educativos han sido el punto de focalización de la mayoría de las investigaciones realizadas en América Latina en los últimos años, apartándose del concepto más amplio de la investigación sobre eficacia escolar.

Probablemente, este interés en el efecto que la escuela causa en los estudiantes sea fruto de las políticas educativas encaminadas a la evaluación constante de los sistemas educativos, los cuales han utilizado una serie de pruebas de medición de rendimiento educativo. Así, se han desarrollado dos estudios UNESCO (2010) y LLECE (2001, 2008) sobre factores asociados al logro educativo donde se analizan las variables socioeconómicas y de escuela en el rendimiento de los estudiantes de 19 países latinoamericanos.

En conclusión podemos decir que en la actualidad los estudios de eficacia escolar han adquirido un matiz de cierta rendición de cuentas porque se caracterizan por proporcionar datos concretos en cuanto al rendimiento cognitivo de los estudiantes, especialmente a través de los sistemas de evaluación de cada país. Es así que, el enfoque está en los resultados y de alguna manera se soslayan las aportaciones por medio del valor agregado que la escuela puede proporcionar a los estudiantes, particularmente a los de las zonas rurales y urbano marginales. El siguiente epígrafe mostrará la evolución que esta línea de investigación ha experimentado a lo largo de los años en América Latina.

5.2. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS DE EFICACIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Los estudios de eficacia escolar en Latinoamérica son relativamente nuevos. De hecho, no es sino hasta 1973 que Schiefelbein y Farrel demuestran a través de una investigación que en países pobres, como el Chile de esos años, la escuela hace la diferencia en cuanto al aprendizaje del estudiante, y curiosamente ejerce mayor influencia en ellos que en las sociedades ricas.

Esa primera aproximación al mundo de la eficacia escolar, aunque haya que reconocer que la idea principal era estudiar la incidencia del planeamiento educativo en el aprendizaje, permitió iniciar un proceso que ha durado hasta el día de hoy, habiendo cada vez más investigadores que se dedican a analizar el fenómeno de la importancia de la escuela en el rendimiento del alumno.

Para este epígrafe hemos considerado interesante abordar los antecedentes sobre eficacia en Latinoamérica clasificándolos por países que han realizado estas investigaciones. Por ejemplo, en México se inician los estudios de la influencia de la escuela en el aprendizaje a través de las aportaciones de Schelmeles et al. (1997), aunque Guerrero (1996) ya había analizado el papel de los directores escolares en la gestión eficaz de los centros. En relación a la docencia y su importancia en el aprendizaje y éxito educativo, Pastrana (1997) elaboró un estudio de tipo etnográfico de centros escolares mexicanos.

La tesis de Ruiz (1999) versa sobre las escuelas primarias del estado de Aguascalientes y la influencia que éstas ejercen en el rendimiento de sus estudiantes. Igualmente, la tesis de Lastra (2001) analiza los resultados de varias escuelas primarias públicas mexicanas para comprobar los factores asociados a la eficacia de la escuela en el aprendizaje de sus estudiantes. Ezpeleta et al. (2000) estudia la evaluación para medir el fracaso de los estudiantes y valorar la eficacia de la escuela dentro del Programa para Abatir el Rezago Educativo en México.

En cuanto a las aportaciones de la escuela, Fernández y Blanco (2004) investigaron a lo largo de tres años la incidencia de la escuela en los

estudiantes de 6° año de primaria, particularmente en las materias de Español y Matemáticas, descubriendo que después de controlar el factor sociocultural, solo influía la escuela en un 33 y 21% respectivamente.

Blanco (2007) en el estudio de su tesis sobre eficacia escolar en México establece como conclusión que "el grado específico de influencia de la escuela no sería mucho mayor al detectado en los países desarrollados" (Blanco 2007:51). Zorrilla (2008) hace un estudio sobre la influencia de la escuela en el aprendizaje de estudiantes por medio de controlar las variables de contexto del alumno y por otra parte su nivel socioeconómico.

En Bolivia, los primeros estudios sobre eficacia escolar se remontan a 1977, auspiciados por la Universidad Católica Boliviana (Morales, 1977; Comboni, 1979; Virreira, 1979). También se cuenta con los estudios sobre productividad educativa elaborados por el economista Miguel Vera (1999), quien también analizó el bilingüismo y rendimiento educativo de niños en zonas rurales y urbanas (ibid, 1998). Talavera y Sánchez (2000) relacionan el factor escuela al rendimiento y adquisición de logros educativos de los estudiantes bolivianos en un estudio elaborado para el Ministerio de Educación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL).

Querejazu y Romero (1997) elaboran una tesis de maestría para encontrar los factores que determinan los logros de los estudiantes del Distrito Central de La Paz. Reinaga (1998) estudia la calidad de la educación a través de las reformas educativas y la incidencia de ésta en el rendimiento de los alumnos. Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) elaboran un estudio sobre los factores que inciden en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes bolivianos.

Al analizar los estudios elaborados sobre rendimiento académico, factores de logros y calidad, nos damos cuenta de que en Bolivia, como casi en el resto de países latinoamericanos, existe una fuerte incidencia de la filosofía de la productividad en la educación pública. Es más, la mayoría de los estudios han sido realizados por economistas y publicados en revistas económicas. La relación costo beneficio es fundamental para entender los estudios sobre eficacia de los centros educativos en este país andino.

En Colombia, los estudios de factores de eficacia iniciaron en la década de los noventa, entre ellos está el del Ministerio de Educación Nacional (1993) orientado a la evaluación de la calidad por medio de pruebas de logros educativos en la escuela primaria. También, Parra et al. (1992) estudian la violencia en el centro escolar y en el aula y concluyen que situaciones educativas como éstas afectan principalmente al logro educativo.

Cano (1997) analizó los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes colombianos. Piñeros y Rodríguez (1998) certifican la importancia de los insumos escolares como determinantes sobre el rendimiento de los estudiantes de nivel secundario. Parra et al. (2006) investigan de nuevo los aspectos etnográficos de la escuela, especialmente factores que estimulan el logro y el fracaso educativo en diferentes centros educativos colombianos.

En Venezuela, Herrera y Díaz (1991) realizaron un estudio sobre la gestión de las escuelas eficaces, tomando como referente las escuelas Fe y Alegría de Caracas. Herrera (1993) en solitario desarrolló un estudio sobre la eficacia de las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela. Asimismo, Herrera y López (1992) hacen un estudio comparativo entre escuelas exitosas privadas y públicas, demostrando que los factores de eficacia son muy similares a los presentados por Mortimore et al. (1988).

Herrera y López, realizaron otra investigación (1996) que se orientaba específicamente a las escuelas eficaces, analizando las características o factores que permitían que una escuela influyera en sus estudiantes. En cuanto al papel del director en el éxito de los centros escolares, Rodríguez (1998) realizó una investigación que introdujo nuevos criterios para catalogar a un director como eficaz y ajustado a las necesidades del entorno educativo.

En Argentina se elaboraron trabajos de eficacia basados en los datos de evaluaciones nacionales, entre los que se encuentra el de Delprato (1999), que analiza los factores de rendimiento escolar de la escuela primaria por medio de un estudio multinivel, que incluye el factor socioeconómico.

Por otra parte, Cervini (2004) a través de otro estudio multinivel demuestra la importancia de los factores institucionales como claves en el éxito de

los estudiantes de nivel medio en Matemáticas, especialmente en aquéllos provenientes de condición de pobreza.

Brandi et al. (2000) hacen un estudio sobre la cultura escolar en varios centros educativos con el fin de comprender mejor los factores de eficacia en las mejores instituciones. Por otra parte, en cuanto a los logros educativos en Matemáticas, Cervini (2009) analiza a través de un estudio multinivel la influencia del medio, como el aula, la escuela y el Estado, en el rendimiento educativo de los estudiantes argentinos.

En Ecuador, los estudios se enfocaron inicialmente en las pruebas de rendimiento de diferentes niveles educativos desarrolladas por el Ministerio de Educación. Uno de los instrumentos para medir las transformaciones educativas en los centros escolares de Quito fue el estudio realizado por la Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1994), que recogió información sobre la evaluación de las escuelas y las aportaciones que éstas hacían al rendimiento de los estudiantes.

Por su parte, Valiente y Kuper (1998) analizan la influencia de los textos escolares bilingües en el rendimiento escolar de los estudiantes menos favorecidos del país, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación de estas zonas.

En Perú, la primera evaluación del sistema educativo que pretendía explorar la influencia de la escuela en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes se elaboró por el Banco Mundial (World Bank, 1999). De igual forma, Benavides (2000) hace un balance del rendimiento de los estudiantes de primaria en Matemáticas en el área urbana de Lima.

En Uruguay, el trabajo de Ravela et al. (1999) es sumamente notorio, ya que compararon los factores asociados al aprendizaje en diez escuelas efectivas y bloqueadas, como se denominaron en el estudio a las eficaces y las poco eficaces. Las diferencias se focalizaron en los estilos de dirección, el clima institucional, la visión de la escuela y la relación con las familias. Factores valorados y fomentados por las escuelas eficaces, al contrario de las bloqueadas, que presentaban un clima caótico y falta de orden, donde

la escuela no sabía exactamente hacia dónde debía orientarse, sin contar con el poco interés de la dirección en el bienestar y la disciplina de toda la institución.

Es muy importante reconocer que probablemente el país con mayor concienciación en cuanto a la importancia de la eficacia escolar para mejorar su sistema educativo haya sido Chile. Sin lugar a dudas, su larga trayectoria en investigación educativa y su alto nivel de desarrollo, en comparación con otros países latinoamericanos, le permitan realizar más investigaciones sobre estas temáticas.

Los investigadores pioneros mencionados al principio, Schiefelbein y Farrel (1982), encontraron fuertes diferencias entre escuelas públicas y privadas, demostrando que debido al capital cultural de los estudiantes, las privadas ejercían menor influencia en ellos. Asimismo, descubrieron que las escuelas públicas tienen más influencia en el aprendizaje en los sectores pobres, debido a la carencia de cultura familiar y socialización, así para ellos las posibilidades de adquisición de saberes depende más de la escuela que del capital cultural.

Igualmente, Filp, Cardemil y Valdivieso (1984) estudiaron la eficacia de los profesores chilenos como factor clave en el rendimiento del alumnado, descubriendo que la experiencia, los años trabajados con el nivel que imparten y el compromiso con el aprendizaje incidían directamente en su práctica pedagógica y en el quehacer afectivo dentro del aula.

Himmel, Maltes y Majluf (1984) hicieron un análisis de la influencia de los factores alterables en la efectividad escolar de los estudiantes chilenos. Cardemil y Latorre (1991) estudiaron la escuela primaria y en ella los factores que incidían en el mejoramiento de los aprendizajes, basándose en estudios en diferentes escuelas de distintas zonas. Por su parte, Zárte (1992) analizó las experiencias exitosas y los factores que las escuelas eficaces aportaban a sus estudiantes, concluyendo que la escuela importa en cuanto al éxito o fracaso del alumno.

Concha (1996) realizó una tesis doctoral sobre las "escuelas efectivas", identificando ciertos atributos que poseían las 32 escuelas analizadas que permitían que sus estudiantes, en alto riesgo de exclusión, fueran exitosos. Bellei (2003) estudió las escuelas efectivas en sectores de pobreza y comprobó que las aportaciones de la escuela en la primaria en zonas de exclusión son realmente determinantes para el logro educativo en estudiantes de estos niveles económicos.

Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) también estudiaron los factores que afectan al rendimiento de los niños de primaria, descubriendo que los materiales educativos, las características del profesor, las prácticas pedagógicas, la administración, la experiencia de los estudiantes y su salud, hacían la diferencia en cuanto a la eficacia de la escuela en un entorno determinado. Maureira (2004) investigó el logro de los estudiantes gracias a la buena gestión del director, creando un modelo causal para analizar el efecto del liderazgo escolar en el rendimiento de los estudiantes.

Sobre los datos de los informes de evaluación educativa, algunos investigadores realizaron estudios aportando información al valor agregado que las escuelas proveían y adicionalmente demostraron que el rendimiento se puede obtener independientemente del origen del estudiante (Mizala y Romaguera, 2000; Redondo y Descouvieres, 2001; Redondo, Descouvieres y Rojas, 2005).

Razcynski y Muñoz (2005) desarrollaron un estudio sobre las escuelas con resultados altamente superiores en entornos socioeconómicos desfavorables. Este estudio presentó parámetros que podrían ser útiles para instituciones educativas en ambientes marginados chilenos, particularmente al dividirlos en niveles escuela, aula y entorno.

Contreras y Elacqua (2005) hacen un análisis de la situación chilena en cuanto a la calidad y equidad de la educación, vista desde una perspectiva de la importancia de las escuelas en el desarrollo de una educación de calidad y responsabilidad. Particularmente, el análisis se sitúa en el aprovechamiento o rendimiento de los recursos ya invertidos.

A su vez, Elacqua et al. (2011) plantean en un estudio sobre los vouchers educativos, la calidad y eficacia de las escuelas subvencionadas chilenas y el derecho de los padres en cuanto a la movilidad de los estudiantes de centros de baja eficacia a otros eficaces. Gallego y Hernando (2009) investigaron sobre las preferencias de elección de centros educativos por parte de estudiantes, las cuales se basaban en las características del hogar, más que en el rendimiento o imagen de la institución educativa.

Sin lugar a dudas, toda la información que hemos considerado nos demuestra que la investigación sobre eficacia escolar ha sido considerable en América Latina, aunque no suficiente para analizar y comprender el fenómeno educativo. Algunos países como Bolivia han enfocado los estudios de eficacia exclusivamente al campo de la productividad y otros, como los chilenos, han hecho una mezcla entre este modelo y la eficacia misma. Sin embargo, se puede comprobar que la mayoría de países han hecho una interpretación de la eficacia de alguna forma cercana al concepto tradicional.

5.3. LOS FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Como se ha mencionado anteriormente, las realidades educativas y socioculturales son básicas para comprender la escuela y su eficacia, especialmente si se quiere analizar la eficacia de la escuela en países empobrecidos. En relación a Latinoamérica, Murillo (2007a) reafirma la particularidad de las diferencias cuando menciona "el sistema educativo de los países en vías de desarrollo presenta características comunes que no son observables en otras regiones" (Murillo 2007a:75).

Naciones Unidas (2005) analiza la situación educativa latinoamericana, con el objetivo de establecer parámetros de inversión en aquellas escuelas que logran hacer que todos sus estudiantes obtengan un rendimiento promedio, para luego utilizarlas como modelo en las que existen altos índices de deserción y fracaso escolar.

Una de sus conclusiones es la de que los factores de eficacia en sociedades como las americanas son francamente diferentes a los de las europeas,

lo que obliga a distribuir la inversión de forma aleatoria en relación a las necesidades básicas, como infraestructura, pago de sueldos, seguridad, agua, etc., circunstancias contrarias a las de los países desarrollados.

Similarmente, Schiefelbein y McGlenn (2008) observan diferencias sensibles entre las escuelas latinoamericanas y las de países industrializados, especialmente en lo referente a los factores que inciden en la creación de escuelas eficaces y en su mantenimiento a lo largo del tiempo.

Ante situaciones como la anterior, los estudios analizados en este documento hacen resaltar que en su elaboración solo se ha puesto énfasis en aspectos como el director, el profesorado, sus características pedagógicas y sus características personales.

También en la cultura escolar, el estudiante y la situación económica de su familia, así como en las características de la escuela. Éstas han delimitado muy significativamente las investigaciones de eficacia escolar realizadas en América Latina, inclusive las llevadas a cabo a principios de los años setenta por Schiefelbein y Farrel (1973), donde demostraban que las escuelas sí hacían la diferencia.

Los estudios realizados carecían de una visión más amplia, de una adecuación a las particularidades y, como afirman Martinic y Pardo (2003:17), presentaban "deficiencias metodológicas (expresadas en una restringida operacionalización del concepto de eficacia escolar), inadecuados criterios de definición de casos, y muestras que no permiten discriminar atributos particulares de las escuelas eficaces". Por ello, se considera necesario la realización de unos criterios aplicados y enmarcados en la realidad política social y económica del continente latinoamericano, para los cuales es fundamental contar con conocedores de la realidad, pero también con dominio de los principios teóricos de la eficacia escolar.

Murillo (2008) cita una lista de factores asociados al aprendizaje en América Latina, donde prioriza la comunidad como instrumento amalgamador y a la vez regulador del bienestar de la escuela, demostrando que el centro escolar es la suma de diversos elementos que crean una cultura propia.

Así, el involucramiento de los padres, la comunidad y el clima en el aula, permiten construir una cultura de eficacia. En conclusión, la escuela eficaz se debería caracterizar en Latinoamérica por una serie de parámetros que determinen factores cruciales para su evolución, aportando directamente a la justicia y a la equidad social a través del desarrollo de los países. A continuación se presenta el listado de factores que según Murillo (2008) son claves para crear la cultura de eficacia en un centro escolar.

5.3.1. Sentido de comunidad

La comunidad es uno de los constructos que determinan el éxito de la institución educativa, de tal forma, incluirla dentro del listado de factores de eficacia escolar, como un valor de las escuelas es fundamental. En ese sentido, la implicación de toda la comunidad educativa en el aprendizaje es francamente indispensable (Reimers, 1995; Reynolds, 2010). Esta situación se vuelve fundamental si se quiere crear una escuela de categoría mundial que permita que el estudiante desarrolle todo su potencial y adquiera competencias para su desenvolvimiento en el actual sistema cambiante (Thomas et al., 2012).

Este primer factor es el más representativo debido a la fuerza que representa la comunidad en la formación del individuo en las sociedades humanas. Así, comprendemos que la antropología del ser valora muy significativamente la influencia de la sociedad en la educación, sobre todo cuando la comunidad en su conjunto se interesa en el aprendizaje de los niños. Ello permite discernir entonces, que la escuela debe tener claro cuál es su propósito dentro de la sociedad, es decir su misión debe ser lo suficientemente clara como para que sus integrantes logren captar las expectativas del sistema en cuanto a ellos.

Pero sobre todo, esa misión debería estar focalizada tanto en el aprendizaje cognitivo, como en el afectivo, que incluye una serie de principios y valores básicos que permitan cumplir a la escuela su función mantenedora del orden social (Aparicio, 1967). Efectivamente, el centro escolar que mantiene una misión clara, compartida por todos los miembros de la comunidad educativa,

reafirma su sentido de unidad y permite que se obtengan altos logros educativos que incidirán en el desarrollo de la comunidad misma.

La adquisición de una misión clara ayudará a crear todo un proyecto de educación de calidad, el cual debería ser realizado con la participación de toda la comunidad educativa, para que luego su implementación tenga un carácter de compromiso local. Por eso, la actitud que muestren los miembros de la comunidad, sea ésta rural o urbana, permitirá que la escuela vaya creando una nueva cultura de compromiso entre todos los miembros para su propio beneficio.

Murillo (2008) afirma que "en las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad" (Murillo, 2008:36). Asimismo, su apego al centro es tan fuerte que lo consideran como propio, esforzándose por hacer mejoras en él.

En conclusión, podemos afirmar que en Latinoamérica la comunidad ejerce una gran influencia en la escuela, pero ésta también modifica la cultura de la sociedad, lo que implica una doble participación e incidencia en el rol que cada una adopta. Por esta razón, consideramos que la aportación de Murillo es realmente práctica y realista para la realidad latinoamericana, especialmente en momentos en que la escuela puede hacer mucho por solucionar los grandes problemas de delincuencia juvenil y desarraigo social actualmente existentes.

5.3.2. Clima escolar y del aula

El clima escolar es uno de los factores que siempre ha estado presente en los listados de las características que identificaban a las escuelas eficaces a lo largo de los últimos años (Moncada-Davidson, 1995; UNESCO, 2010; Lezotte y McKee, 2011). Murillo y Román (2009) lo clasifican como el factor escolar, globalmente entendido, que más incide en el desempeño del estudiante.

El mismo estudio de Coleman et al. (1982) analizó el rendimiento de los estudiantes de centro públicos y privados en Nueva York, obteniendo cinco bloques de factores, siendo uno de los más importantes el "clima disciplinado

percibido por los estudiantes y comportamiento de los estudiantes en clases" (Coleman et al., 1982:198).

Inclusive Edmonds (1979) aportaba información concerniente a que el clima en la escuela eficaz "es ordenado sin ser rígido, tranquilo sin ser opresivo, y generalmente es conducente a ser agradable, seguro y ordenado" (Edmonds, 1979:22). Así pues, la valoración que se hace del clima de la escuela y del aula es muy importante a lo largo del tiempo y de las diferentes culturas, con lo cual su inclusión dentro del listado de factores de eficacia en América Latina es fundamental.

Murillo (2008) considera que las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son clave para adquirir la eficacia en los centros. Por consiguiente, la eficacia de la escuela depende abiertamente de que los estudiantes se consideren valorados y apreciados por los profesores y el personal administrativo, y además de la existencia de relaciones armónicas entre ellos y otros miembros de la comunidad. Asimismo, el profesorado se siente comprometido y satisfecho con la escuela y con la dirección, habiendo relaciones de cordialidad y fraternidad entre ellos.

Una escuela eficaz es según él, una donde existe un alto grado de contentamiento y satisfacción, sabiendo que se encontrarán amigos y buen ambiente en todos los miembros de la comunidad escolar. De ninguna forma una escuela eficaz presenta casos de maltratos o abusos de parte del profesorado o de los estudiantes entre sí.

La creación de un clima escolar amigable dentro de la escuela, permitirá que en el aula se cree uno positivo y lleno de satisfacción, donde todos los estudiantes puedan participar de un entorno de cordialidad y compañerismo sincero, carente de violencia o bullying entre ellos mismos o hacia el profesor. Este sin lugar a dudas es el mejor espacio para aprender y para desarrollar habilidades cognitivas.

Es por eso que el profesor que se preocupa por crear un ambiente agradable en su aula fortalece la capacidad de creación de una escuela eficaz. Así, podemos decir para concluir, que un clima escolar y del aula positivo dará al

estudiante, al profesorado, a las familias y a los gestores educativos, razones para sentirse seguros, satisfechos y comprometidos para crear una escuela eficaz, libre de determinismos sociales.

5.3.3. Dirección escolar

La dirección escolar, como liderazgo institucional, establece caminos, objetivos y estrategias definidas para la adquisición de la eficacia en los centros escolares. Desde los primeros estudios Coleman et al. (1966) analizaban el papel de la dirección en el éxito de los centros. Maureira (2004) demostró que la dirección es fundamental a la hora de lograr la eficacia de la escuela, ya que las orientaciones que dictamina, la consecución de la misión, así como la visión y el objetivo por alcanzarla, son parte de su responsabilidad directa.

Consecuentemente, Murillo (2008) considera clave para conseguir y mantener la eficacia una dirección escolar adecuada, ya que es prácticamente difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza un papel de director involucrado en el mejoramiento constante de su centro educativo. Para que la función de director sea totalmente efectiva y logre transformar un centro estándar en uno eficaz él considera necesario cumplir ciertas características particulares como:

Compromiso con todos los miembros de la comunidad educativa y sobre todo con la escuela misma, mostrando a la vez una gran capacidad de gestión técnica y desempeño profesional eficaz, así como un liderazgo proactivo y comprometido con el bienestar de la sociedad en general.

Dirección colegiada, la cual debería ser inclusiva con los diferentes miembros de la comunidad escolar, contando con un sistema de comunicación eficaz, toma de decisiones colectivas y consensuadas, así como compartición de responsabilidades para el orden del centro.

Liderazgo pedagógico, mostrado como interés genuino en la práctica educativa, implicándose directamente en el desarrollo del currículo en la escuela y el aula. El director que ejerce esta característica debería

preocuparse personalmente de cada uno de los miembros del profesorado y de su formación profesional para que éstos ejerzan una labor eficaz y con conocimiento de su área de desempeño.

Dirección participativa, se dice de aquella característica que ejerce la dirección para que los miembros de la comunidad, como los docentes, estudiantes y sus familias, se involucren en el aprendizaje de los estudiantes, a través de actividades escolares y toma de decisiones de tipo organizativas de la escuela.

5.3.4. Currículo de calidad

El tema de currículo es fundamental para determinar si una escuela es eficaz o no. Por esa razón Creemers y Scheerens (1994) lo incluyen como parte de su modelo comprensivo de eficacia educativa, utilizándolo como elemento integrador del proceso de eficacia escolar.

Definitivamente, la práctica pedagógica del profesorado es clave para incidir en la creación de un aula eficaz, es decir un aula que logre hacer que todos sus estudiantes adquieran logros de aprendizaje. Por ello, independientemente de la metodología empleada, las investigaciones realizadas en Latinoamérica han mostrado que mas bien las características globales son las que estimulan el desarrollo de los estudiantes.

Esas características las aclara Murillo (2008) de la siguiente forma:

- La planificación de la clase se realiza anticipadamente y de forma adecuada a las necesidades del alumnado. Así, se ha determinado que existe una relación proporcional entre la preparación de la clase y el rendimiento de los estudiantes.
- Cohesión en la elaboración de la planificación, por medio de desarrollar clases estructuradas y claras, donde exista una misión y unos objetivos concretos y conocidos por todos los estudiantes, susceptibles de ser posteriormente evaluados.

- Multiplicidad de actividades con alta participación de los estudiantes y con interacciones significativas entre ellos mismos y el maestro.
- El currículo de calidad también debe prestar atención a la diversidad, ya que todos los miembros de la comunidad estudiantil deben estar integrados en las aulas y en las actividades que se desarrollan en ellas. Por ello, el profesor debería crear actividades preparadas para los estudiantes, adecuadas a los diferentes ritmos de aprendizaje, conocimientos previos y expectativas del alumnado. A través de las investigaciones se ha demostrado que las aulas más eficaces son aquellas donde el profesor se ocupa de los alumnos que más lo necesitan.
- La utilización eficaz de los recursos didácticos, ya sean estos de tipo tradicional o aquellos relacionados con la tecnología de la información y la comunicación, se ha demostrado estar asociado a un buen rendimiento de los estudiantes.

5.3.5. Gestión del tiempo

El escaso tiempo que invierten la mayoría de los estudiantes latinoamericanos en permanecer en la escuela y recibir instrucción, ha afectado profundamente su grado de desarrollo y logro educativo.

Desde la transformación que realizó Chile en 1997, en cuanto al incremento de la carga horaria en las escuelas, este tema se ha incluido dentro de la dinámica de los factores que influyen en la eficacia de los centros educativos latinoamericanos (Naciones Unidas, 2010).

La reducción del tiempo que los estudiantes asisten a clases se inició en la década de los sesenta con el modelo de Planeamiento Integral de la Educación, propuesto por la Unión Panamericana y la UNESCO. Los resultados de esa disminución han sido catastróficos, afectando directamente al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos. Por ejemplo, Arroyo (2001) hace un estudio muy significativo sobre el tiempo invertido en el aula y su incidencia en el logro de aprendizaje.

Murillo (2008) aborda esta situación asegurando que "el grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje" (Murillo 2008:39). Considera también que una escuela eficaz es la que hace una buena gestión y maximización del tiempo de aprendizaje de los estudiantes. Pero el tiempo de exposición de los alumnos al conocimiento conlleva diferentes implicaciones que es necesario tener claras para su correcta implementación con el objetivo de lograr la eficacia.

Primero, es necesario definir un número de días lectivos en los que se impartirá instrucción a los estudiantes. Es notorio que las escuelas eficaces son aquellas donde los días en los que las clases se suspenden son realmente pocos. Esta situación implica que el profesorado esté comprometido con la labor de educar, de forma que los problemas de conflictividad laboral, absentismo y bajas por enfermedades de corta duración se reduzcan a los mínimos requeridos.

Segundo, la puntualidad para el inicio y conclusión de las clases debería ser muy rigurosa. En investigaciones realizadas se ha demostrado que existe una profunda diferencia entre la hora oficial de inicio y la real de comienzo de la clase. Es por eso que las aulas donde los estudiantes aprenden más son aquellas donde el tiempo transcurrido hasta el comienzo de la clase es el menor posible.

La optimización del tiempo de la clase es el tercer apartado de la buena gestión del tiempo porque en un aula eficaz el profesor realiza diferentes actividades que permitan oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Ante eso, el docente disminuye el tiempo dedicado a la rutina, a la organización de la clase y a poner orden o pasar lista.

Cuarto, el número de interrupciones que se realiza a la clase deberían ser las menos posibles debido a que distraen a los estudiantes y muchas veces obligan a los profesores a realizar otro tipo de tareas. Interrupciones menos frecuentes y más breves permitirán al estudiante concentrarse más y aprender mejor.

Por otra parte, Murillo (2008) estima también que en estrecha relación al tiempo se encuentra la organización flexible, que permite al profesorado adaptarse a las necesidades de los estudiantes para que su rendimiento sea eficaz. Con lo cual, la gestión del tiempo implica una mayor participación del profesorado para compartir y otorgar tiempo a los estudiantes con necesidades especiales.

5.3.6. Participación de la comunidad escolar

Es fundamental para crear una escuela eficaz que toda la comunidad educativa se involucre en desarrollar actividades donde cada uno sienta que hace una aportación significativa al progreso de la institución. La escuela eficaz también se caracteriza porque los padres de familia, alumnos, profesores y personal de servicios participen activamente en las diversas actividades que se realicen en ella, implicándose en su organización y realización.

La participación de la comunidad en la creación de la escuela eficaz no es simplemente al azar. Para la formación de una escuela con categoría mundial, las escuelas latinoamericanas deben establecer una serie de canales institucionalizados para que ésta se pueda realizar, implicando la participación de los diferentes agentes educativos.

Hacer que una escuela sea buena, y con el tiempo eficaz, implica un esfuerzo constante de todos los miembros, pero, sin lugar a dudas, crear un espacio de tal magnitud requiere que los directores y profesores se involucren en este esfuerzo para crear mecanismos que a su vez impliquen a los estudiantes y sus familias. Este asunto es muy importante considerarlo, especialmente en sociedades donde la destrucción del tejido social es sumamente sensible y las responsabilidades paternas no tienen ataduras sociales y en muchos casos morales y éticas.

En las sociedades centroamericanas, gran parte de los hogares están compuestos por familias monoparentales lideradas por una mujer, enfrentándose a grandes desafíos para la educación del individuo de forma que la escuela puede ayudar en gran manera a solucionar problemas sociales.

Es importante recordar que algunos investigadores han reconocido que en sociedades empobrecidas la escuela aporta más que en sociedades ricas. También, Murillo (2003) en relación a las latinoamericanas afirma que las buenas escuelas son las aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

5.3.7. Desarrollo profesional de los docentes

Siempre se ha mencionado que el profesor es clave para formar buenos estudiantes y para hacer de una escuela tradicional una buena escuela. Muchos estudios se han enfocado en la labor del profesorado, particularmente en su formación, en las características personales del aprendiz de profesor, en los recursos que utiliza, y en su forma de enseñar, entre otras características. Pero, en términos de eficacia escolar, y enfocándonos en Latinoamérica, estableceremos que el aprendizaje continuo del profesorado es un factor de impacto en la creación y mantenimiento de una escuela eficaz.

Algunos estudios de eficacia escolar como el de Filp et al. (1984) se interesaron en conocer los profesores eficaces en Chile, descubriendo que los buenos profesores tendían a mantenerse al día en innovaciones pedagógicas, aplicándolas a sus aulas, lo que incidía directamente en el logro educativo de sus estudiantes.

Asimismo, Arancibia y Álvarez (1991) estudiaron los factores del profesor que inciden directamente en el estudiante, descubriendo el factor relacionado con la formación constante. Murillo (2007a) en relación a la eficacia de los profesores latinoamericanos menciona que la "motivación y la capacidad de innovación de los profesores latinoamericanos es absolutamente extraordinaria si la comparamos con lo que sucede en países ricos" (Murillo, 2007a:82).

Por esa razón, un profesor interesado en aprender más, en instruirse o en autoeducarse, es un profesor motivado y con conocimiento de la asignatura que enseña y de la realidad social y económica del país, lo que incide directamente en el aprendizaje en su aula y, ésta a su vez, en la eficacia de la escuela. En relación a este pensamiento, Murillo (2008) afirma que

"el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad" (Murillo 2008:40).

5.3.8. Altas expectativas

Este factor ha sido muy importante desde el inicio de las investigaciones de eficacia debido a que los estudios de Coleman et al. (1966) afirmaban la existencia de un determinismo social, donde el aprendizaje estaba supeditado al contexto sociocultural del estudiante. Muy importante es para comprender esa situación, considerar los problemas sociales que existían en ese momento en Estados Unidos, los cuales ya hemos comentado anteriormente en este documento.

Así pues, las expectativas de éxito de los estudiantes en ese momento eran francamente mínimas, aún los mismos profesores de escuelas para personas de color negro coincidían en que los estudiantes eran incapaces para aprender y también inútiles para tener éxito en sus estudios y en la vida.

Ante tanta desigualdad el profesor de Harvard, Ron Edmonds (1979) consideró que los estudiantes podían aprender siempre que la escuela tuviera una serie de características particulares, entre ellas, las altas expectativas de sus profesores y personal educativo. Pero, no solo Edmonds consideró las altas expectativas como factor fundamental en el aprendizaje del alumnado. De igual forma, Lezotte y McKee (2002, 2004, 2006, 2011) y Sammons et al. (1995) incluyen las altas expectativas como factor de la eficacia de un centro educativo.

Simultáneamente, Murillo (2008) asegura que los estudiantes aprenderán en la medida en que los profesores confíen en su capacidad. En ese sentido, las expectativas, más que unas simples esperanzas, se convierten en un alto sentido de éxito y logro, haciendo que los estudiantes consideren que son capaces y que pueden aprender, desarrollando habilidades necesarias para tener éxito en la vida cotidiana.

Igualmente, considera que la expresión de las altas expectativas a los estudiantes hará que ellos logren adquirir un alto rendimiento debido a

que se encuentran motivados y determinados para lograr sus metas. Otros factores que aportan a las altas expectativas son la comunicación constante con el profesor, la atención personal a las dificultades e inquietudes de los aprendientes.

También, el tacto en la enseñanza, el clima de afecto entre el profesor y los estudiantes, y el refuerzo positivo ante los resultados de las evaluaciones, incidiendo al final en el rendimiento de los alumnos. Es por eso que un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus alumnos, pero sobre todo debe hacer que éstas sean conocidas por ellos, para así estimularlos a tratar de conseguirlas.

En general, podemos decir que toda la comunidad tiene cierto tipo de expectativas, los padres en relación a la escuela, los estudiantes hacia los maestros, los directores hacia el resto de la comunidad educativa, pero las expectativas de los profesores hacia los estudiantes son especialmente incidentes en el aprendizaje y, por tanto, en el logro de los estudiantes.

Ante eso, se debe estar constantemente mostrando esas expectativas al grupo que es más sensible de todos, los estudiantes, ya que en ciertas edades, especialmente la adolescencia, se necesita mucha motivación para mantenerse en la escuela y para ser exitoso en ella. Ésta probablemente pueda ser una de las soluciones para los altos índices de deserción y abandono escolar en Latinoamérica y para crear una escuela que sea eficaz a pesar de las adversidades económicas y sociales de su entorno.

5.3.9. Instalaciones y recursos

Este tipo de factor puede ser incomprensible en otro tipo de sociedad, especialmente en las más aventajadas económicamente, pero en la mayoría de países latinoamericanos y especialmente en las zonas rurales, constituyen una de las grandes dificultades. Además, es un factor en muchos casos de ineficacia porque hace que los estudiantes falten a clases, que se desmotiven, y que al final deserten de la escuela.

Una de las primeras investigaciones que analizó esta situación fue la de Levin y Lockheed (1991) sobre la indiscutible necesidad de contar con una infraestructura básica para poder crear una escuela eficaz en los países empobrecidos. Velez et al. (1994) concluyen que la provisión de infraestructura básica, como luz, agua y mobiliario está asociada al rendimiento en más de un tercio de los casos analizados.

El estudio SERCE (UNESCO, 2010) concluyó que, tras el clima, el factor escolar mejor relacionado con el desempeño de los estudiantes es la existencia, calidad y adecuación de los recursos didácticos y de las instalaciones del centro escolar.

Otro estudio que hace aportaciones muy significativas a este factor es el Murillo y Román (2011), ya que determina la incidencia de la infraestructura y los recursos de la escuela en el rendimiento de los estudiantes de primaria. La investigación concluye, entre otros resultados, que la disposición de servicios básicos como inodoros, agua potable y electricidad, generan diferencias significativas en cuanto al logro educativo de los estudiantes.

Los datos anteriores nos demuestran que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir unos resultados muy importantes en el rendimiento de los estudiantes. Consecuentemente, el estado del aula y de la escuela debería tener unas condiciones mínimas de mantenimiento, iluminación y temperatura, además de contar con recursos didácticos y tecnológicos actuales.

5.4. LOS ESTUDIOS DE EFICACIA ESCOLAR EN CENTROAMÉRICA

Es evidente que definir un concepto concreto sobre eficacia, que sea adaptable a las diferentes realidades sociales y económicas, es algo verdaderamente difícil. En algunas circunstancias se podrán hacer aproximaciones bastante certeras a contextos con características comunes, pero como plantea Sammons (1999, 1994), la eficacia depende de varios factores que presentan características particulares debido a los contextos en los que se aplican.

En nuestro caso particular, entendemos, debido a nuestro contexto, que las necesidades, expectativas y acciones educativas de realidades socialmente tan complejas como las centroamericanas requieren de una definición muy particular, la cual ha sido presentada en el epígrafe sobre construcción del concepto de eficacia escolar.

Ante un planteamiento tan contundente como la adecuación de significado, es imposible rechazar las aseveraciones de Harris (2001), al establecer que la investigación sobre eficacia escolar es un corta fuegos contra las teorías sociológicas del determinismo e individualismo educativo.

Es entonces, que consideramos que el papel de la eficacia escolar para crear una sociedad más justa y equitativa es fundamental, ya que estimula a que el centro educativo provea de herramientas y habilidades a sujetos que puedan estar fuera de cualquier ventaja social y, por ende, ser completamente excluidos del estado de bienestar, incrementando la brecha entre los pobres y no pobres de sociedades como las nuestras.

Para que las escuelas en sociedades empobrecidas puedan ayudar realmente a crear una nueva sociedad se precisa de ciertas características, algunos las llaman factores y otros correlaciones. Estos factores también son sujetos moldeables por las circunstancias contextuales (Sammons, 1999), es decir, cambian en virtud de las sociedades que se estudian. En ese sentido, hacer un análisis de las diferentes investigaciones realizadas en este istmo son fundamentales para crear un concepto de eficacia, pero sobre todo para adaptar los factores que inciden en la eficacia de un centro educativo a una realidad tan llena de lógicas contradictorias (Reimers, 2003) como la centroamericana.

En Guatemala, Meade (2012) hace un interesante estudio de las disparidades de logros educativos de los estudiantes de primaria de las zonas rurales guatemaltecas. Los hallazgos más importantes han sido que la baja calidad de las escuelas depende significativamente de la inadecuada aplicación de recursos, de la ausencia de autoridad y del desinterés para monitorear y hacer cumplir los aspectos más básicos y fundamentales en la escuela.

Además, la existencia de una débil supervisión y apoyo al profesorado en cuanto a la correcta planificación, metodología adecuada y sistematización de actividades didácticas aportan insignificamente al valor agregado del centro educativo, lo que redundará en una poca eficacia de la escuela.

Lamentablemente, todas las prácticas educativas y las actividades que se desarrollan dentro de ella están sistematizadas dentro de un repetitivo programa natural del profesorado rural a lo largo del país. En conclusión, la investigación sugiere que los altos niveles de desventaja de la escuela rural están íntimamente relacionados con la práctica educativa y sus expectativas en cuanto a los estudiantes.

El Informe Técnico de la Evaluación Nacional de Primaria del año 2008, de la Subdirección de Análisis de Datos de Evaluación e Investigación (2010), muestra que el rendimiento educativo depende en gran parte del profesorado y las prácticas de éste en el aula. También analiza los porcentajes obtenidos por los estudiantes en Lectura y Matemáticas y su relación con las prácticas docentes.

Gálvez-Sobral y Moreno (2009) investigan sobre el impacto de las características del docente en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. El estudio organizado por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa descubre importantes datos sobre la práctica del profesorado y su involucramiento en el aprendizaje de los estudiantes. Entre otros hallazgos se analizan las prácticas de gestión realizadas por los directores y se descubre la incidencia relativa en el rendimiento de los estudiantes de zonas urbano marginales.

Gershberg, Meade y Anderson (2009) hacen un estudio sobre la importancia de proveer un mejor servicio educativo a las clases menos favorecidas. Esta investigación se enmarca en el contexto del modelo de descentralización educativa que el Banco Mundial está implementando en el país. Dentro de estos proyectos la rendición de cuentas ha logrado hacer que los centros educativos logren ser más productivos a través de ejecutar mejores prácticas educativas en el aula, lo que conlleva una mayor responsabilidad del profesorado con la comunidad.

Moreno et al. (2009) analizan los factores asociados al aprendizaje, entre esos se encuentran el clima escolar, la actitud positiva de los estudiantes, la formación del docente y su capacidad para enseñar la materia asignada y el uso de textos educativos. El mismo estudio demostró que la asistencia o no a la escuela infantil no incidía significativamente en el logro, igualmente la asistencia a escuela pública o privada no presentaba logros significativos frente a los centros municipales o de cooperativa. El grupo de estudiantes que más directamente fue afectado por su condición sociocultural fue principalmente el de las niñas, los estudiantes trabajadores y los de origen indígena.

McEwan y Trowbridge (2007) investigaron sobre los niños indígenas y sus contrapartes no indígenas que asisten a la escuela primaria rural en Guatemala. Los hallazgos encontrados radican básicamente en las diferencias de tipo socioeconómico entre las familias indígenas en relación a las otras. Por último, presentan una serie de razones, como por ejemplo la carencia de enseñanza en lengua nativa por las que el centro educativo no aporta significativamente al aprendizaje del estudiante.

En Honduras, entre los estudios más conocidos tenemos el de la Secretaría de Educación (2005), que ha realizado una sistematización de las experiencias de las escuelas de éxito, como estrategias de prevención del fracaso escolar en todo el país. Todas las escuelas exitosas presentan características como profesorado competente, clima escolar sano, asistencia regular a clases de los estudiantes y de los profesores, dirección que apoya y supervisa constantemente, libros de texto y recursos como ordenadores y mobiliario en buen estado.

Probablemente el estudio más importante en lengua castellana sobre eficacia escolar en Honduras ha sido el elaborado por Fernández et al. (2003) para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), indicando que del tipo de escuela dependía que el estudiante terminara o no la educación primaria, ya que solamente el 62,5 % de los niños concluía la escuela primaria. La investigación se basa en la Encuesta de Hogares y no presenta factores que hacen a las escuelas eficaces.

Por su parte, Rapalo (2002) hace un informe sobre los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de primaria en tres asignaturas básicas: Español, Matemáticas y Ciencias Naturales. Este documento muestra que el factor socioeconómico incide directamente en el aprendizaje, aunque cuando se elimina, en el caso de comparar escuelas públicas y privadas, no existen diferencias entre ambas. Un aspecto importante es que los factores propios de los países ricos no son relativamente preponderantes en Honduras. Por ejemplo, factores como la importancia que se da a los libros de texto, mobiliario y otros, son diametralmente opuestos a los presentados en el mundo occidental.

Marshall y White (2001) realizan una investigación sobre la relación de los logros académicos con los factores de eficacia como la asistencia a clases y la formación del profesorado. El estudio demuestra que los estudiantes que más éxito obtienen en sus actividades educativas son los que más regularmente asisten a clases, especialmente en las zonas rurales del país.

Bedi y Marshall (1999) estudian las comunidades rurales de Honduras para conocer la relación entre asistencia a la escuela y logro educativo. Los hallazgos más importantes son que a mayor asistencia de los estudiantes a la escuela, mayor rendimiento y aprovechamiento escolar. Descubrieron que el dominio del profesorado sobre la materia enseñada era fundamental en el éxito del estudiante, así como la práctica pedagógica del maestro rural, factores que encontraron francamente deficientes a lo largo del país.

Carnoy y McEwan (1997) describen en su libro *La educación y el mercado laboral en Honduras* el papel de la escuela en el desarrollo del país, especialmente la incidencia que los profesores tienen en retener a los estudiantes en la escuela primaria, lo que redundaría en una mejora de la condición económica de los que logran cumplirla. A través de una serie de datos estadísticos y análisis de la Encuesta de Hogares logran dilucidar que cuanto más escolarización poseen los habitantes urbanos mayores ingresos perciben a lo largo de su vida.

En Nicaragua, Bounomo (2011) midió el impacto del trabajo infantil en los logros escolares de niños nicaragüenses en un estudio longitudinal a lo largo

de tres años. Los resultados se inclinaron a reconocer que los niños que trabajaban, obtuvieron menos logros educativos, aun cuando se controlaran otras variables como la acumulación de capital cultural, género, pertenencia a etnia indígena, entre otros. Los niños que más pobres resultados obtuvieron son los que se dedicaban a labores de producción o trabajo en mercados, en relación a los que desarrollaban labores domésticas.

Por su parte, Arcia, Porta y Laguna (2004) desarrollaron un estudio sobre el rendimiento de los estudiantes en Matemáticas y Español, en donde se logró comprobar que el factor más importante para el éxito del estudiantado era la aplicación del liderazgo del director, especialmente cuando éste se reunía con el claustro. Además, se comprobó que en cuanto al rendimiento en Matemáticas y Español no existía diferencia de los centros públicos a los privados. La seguridad escolar es otro de los factores asociados al logro en el rendimiento de niños tanto de 3º como de 6º de primaria.

Un dato muy interesante es el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula. En este caso los estudiantes con acceso a internet en sus aulas tuvieron un rendimiento inferior a los que carecían de ello, en cuanto a su uso en Matemáticas la consideran "insignificativa y negativa" (2004:20). Se llega a esta conclusión por la falta de supervisión hacia los estudiantes, lo que conlleva a su distracción en otro tipo de actividades diferentes a las propias de la clase, existiendo "un patrón de uso no propio de la pedagogía". Además, el acceso a libros de texto no tiene efecto alguno en el aprendizaje de las matemáticas.

Gershberg (1999) estudia la participación de los padres en la obtención de logros de los estudiantes de primaria en sendas investigaciones en México y Nicaragua. El análisis de dos reformas como la mexicana y nicaragüense confirman que factores como el efectivo uso de recursos y la administración del personal, tanto profesorado como administrativo, establecían la diferencia entre las escuelas que obtenían buenos puntajes y las que recibían resultados pobres.

Estos resultados demostraban la necesidad de dar a ciertos grupos, en este caso los padres, la responsabilidad de gobernar y supervisar las escuelas con

niveles de resultados inferiores. Asimismo, Gershberg (1999a) también analiza el programa de escuelas autónomas, donde la responsabilidad del Estado en cuanto a la provisión de recursos educativos recae mayoritariamente en la comunidad, ya que son ellos quienes realizan la labor de gestión, especialmente en cuanto a la rendición de cuentas económicas y logros educativos.

Además, la omisión de estos factores sobrestimaba el impacto que ejercían los padres y el tamaño de la familia en el aprendizaje. En efecto, los factores familia y recursos se consideraron cruciales si se quieren modificar algunas de las conductas y malas prácticas educativas en el aula.

En Costa Rica los trabajos sobre factores asociados al aprendizaje son realmente escasos y los existentes se enfocan particularmente en el rendimiento educativo. Uno de los trabajos más elaborados ha sido el publicado por Marín (2010), que hace un profundo análisis de la situación de la calidad educativa del país. Todo el documento gira alrededor de la concepción oficial de calidad y la cercanía de la praxis de la escuela a esa concepción. Además, se hace una sobrevaloración del trabajo que realizan las escuelas públicas y de los excelentes resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas, olvidándose que casi el 90% de las escuelas son de carácter público.

Por otra parte, Moreira (2009) estudia los factores externos e internos asociados al rendimiento de los estudiantes de bachillerato en la asignatura de Matemáticas. En el estudio se concluyó que factores como la calidad docente y su relación con los estudiantes eran determinantes para conseguir un rendimiento óptimo. Además, otros factores externos como el contexto familiar y el historial académico permitían al estudiante obtener mejores logros en cuanto a las Matemáticas.

Calvo (2008) analiza también los bajos rendimientos de Matemáticas que causa, entre otras consecuencias, la deserción y repitencia en los estudiantes de primaria costarricenses. Esta situación se presenta porque los niños son capaces de resolver mecánicamente las operaciones básicas, pero son incapaces de aplicarlas a la solución de problemas y de incorporarlas a su

vida práctica y efectiva. Una de las conclusiones de la investigación fue que los profesores deberían recrear situaciones de la vida cotidiana donde el estudiante pudiera poner en ejecución nuevas estructuras cognitivas para aplicar el conocimiento matemático.

El Consejo Superior de Educación (2008) realiza un análisis de la importancia de la escuela de calidad como pilar fundamental de la educación. Ante eso, estimula a los centros educativos a ponerse altas expectativas en cuanto al rendimiento de los estudiantes, especialmente en Matemáticas, ya que esa es una de las grandes dificultades a las que se enfrenta la educación costarricense, tanto para los estudiantes de las zonas urbanas como de las rurales, además de crear deserción y repitencia.

En su tesis doctoral, Rojas (2004) hace un estudio de los factores que inciden en la repitencia de los estudiantes de séptimo año de los centros públicos, obteniendo entre otros resultados: la incomprensión de las matemáticas, la irregularidad de asistencia de los profesores en las zonas rurales y la situación económica de los padres en el campo.

Arroyo (2001) hace unas aportaciones al concepto de calidad de la educación utilizando indicadores como el tiempo de instrucción recibida por los estudiantes, la capacitación del profesorado en cuanto al uso de nuevas metodologías de corte participativas y otras que identifican a las escuelas eficaces. Básicamente, los resultados se orientan a que la repitencia es un fenómeno multifactorial donde intervienen factores endógenos y exógenos propios del estudiante, ambiente, profesor y centro.

Estudios de calidad educativa en el contexto salvadoreño

Los estudios en El Salvador se han enfocado básicamente en analizar los factores asociados al rendimiento educativo de los estudiantes y han sido elaborados mayormente por el Ministerio de Educación. Existen otro tipo de investigaciones llevadas a cabo por extranjeros que abarcan algún tipo de indicadores de logro, como son, las tasas de retorno, la educación como instrumento de paz social, la asistencia escolar, las reformas educativas y la privatización y descentralización de la educación.

Picardo y Victoria (2009) analizan la situación de la educación en la actualidad, especialmente el fenómeno de la educación inclusiva por medio de las escuelas aceleradas, las cuales facilitan que los estudiantes con extraedad logren finalizar su educación básica.

Mella (2007) estudia la trayectoria de un grupo de estudiantes del grado 9º al 12º para obtener el análisis del valor agregado en centros educativos públicos y privados en El Salvador. La muestra fue de 491 estudiantes medidos primeramente en el grado 9º y, tres años después, en el momento de la realización de la prueba PAES. El 58% de los estudiantes provenían del sector público y el resto del privado.

Uno de los hallazgos más sobresalientes fue que los estudiantes que obtienen mejores y peores resultados son los del área privada. En algunos centros se observa que el valor agregado que ofrece la escuela es significativamente positivo en el rendimiento en Matemáticas, en cambio en otros el impacto es prácticamente imperceptible.

En el estudio se descubrieron dos tipos de instituciones: las que presentan un nivel óptimo de eficacia, debido a que los aportes de la escuela al rendimiento del estudiante son fundamentales, especialmente por las características de eficacia que ella presenta.

Este tipo de situaciones se presenta en centros urbanos pobres. Por otra parte, se encuentran centros donde los estudiantes tienen buenos resultados, pero en las instituciones los factores de eficacia no son observables. Podemos decir que son centros de poca eficacia y los resultados son frutos del contexto.

Para comprobar que la escuela sí importa en El Salvador, Mella concluye que los centros públicos obtienen en general mejor valor agregado que los resultados de las pruebas PAES. Asimismo, los centros públicos presentan una variabilidad en cuanto a los valores agregados en mayor proporción que en los resultados escolares. Esta situación es totalmente contraria a la observada en los centros educativos católicos.

Acosta (2006) hace un análisis de la importancia de la asistencia escolar para lograr la calidad educativa y, con ella, el logro en cuanto a rendimiento académico. Analiza múltiples situaciones por las cuales los estudiantes dejan de asistir a clases y los efectos que ello conlleva en cuanto al fracaso escolar y el abandono de la escuela.

Schiefelbein, Rapalo, Kraft, Guzmán, Lardé, Siri y Reimers (2005) hacen una crítica a los bajos niveles de rendimiento de la población educativa salvadoreña, fruto del desinterés de todos los sectores relacionados con la educación. Mencionan que todas las políticas implementadas por el Estado han propiciado una baja calidad de la educación y un retroceso en cuanto a logros educativos.

En cuanto a la equidad propiamente dicha, menciona que toda la población salvadoreña tiene acceso a ella, la dificultad radica en que los estudiantes no son capaces de pasar de un grado al inmediato superior debido a las inequidades en cuanto a la práctica docente, la pertinencia del currículo y la necesidad de aportar a la economía familiar, en algunos de los casos. El análisis

concluye con la presentación de nueve propuestas para crear un sistema eficaz que se presentará posteriormente en el epígrafe correspondiente a los factores de eficacia en El Salvador.

Otro estudio que establece algunos factores de eficacia es el realizado por Rodríguez, Simpson y Heyman (2004) en un proyecto financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Ministerio de Educación. A pesar de que el propósito del estudio era diagnosticar los usos y necesidades de información sobre calidad educativa en los diferentes niveles de toma de decisión en el Ministerio, su interés sobre la calidad permitió analizar los factores que hacían posible que ésta se lograra. Inicialmente hacen una presentación teórica de la tendencia para analizar la calidad educativa, incluyendo posteriormente las funciones de producción en educación.

Adicionalmente, el estudio presenta un "flujo de sistema" de información que se diseña exclusivamente para mostrar datos con relevancia secuencial para los gerentes educativos, ya que reflejan los usos y necesidades de información sobre calidad educativa en los centros estudiados.

Los hallazgos del estudio demuestran que la educación actual no articula un parangón con los conceptos actuales de calidad ni eficacia escolar. Así, los datos obtenidos demuestran que la información que se obtuvo no responde directamente al concepto que el ministerio utiliza en cuanto a calidad educativa. Se asevera tal situación porque el mismo ministerio carece de información sistemática y pertinente de la praxis educativa de los profesores en el aula y en general de los procesos educativos.

Cuéllar-Marchelli (2003) realiza un estudio en el que explica algunos de los factores que justifican las reformas educativas, sus ventajas, desventajas y limitaciones, dirigidas hacia la privatización de la educación. Situación que benefició al país por medio de la creación del programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) orientado a las zonas rurales con el objetivo de dar cobertura educativa a las áreas que el Estado no podía asistir. El proyecto y su alcance demostraron que el factor escuela

es determinante para transformar la vida de los estudiantes de las zonas rurales, especialmente en el contexto posguerra que vivía el país.

El Ministerio de Educación (2003) realizó un estudio sobre los avances en materia de reforma educativa partiendo del concepto de calidad de la educación. Entre los resultados se encuentran la poca capacidad de logro que el sistema educativo en general ofrece a los estudiantes menos favorecidos económicamente.

En las conclusiones se muestra cómo los estudiantes de primaria solo adquieren competencias básicas, ubicándose en el índice inferior del nivel medio. Igual situación sucede con el bachillerato, ya que solo un 8% se situó en el nivel superior a 7.0 sobre 10.0. A pesar de eso los avances en cuanto a la aplicación de estrategias para mejorar la enseñanza han sido un elemento motivador en la mejora de la educación.

El primer estudio del Ministerio de Educación (2000) sobre los factores asociados al rendimiento de los estudiantes que realizaron la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) demostró principalmente que:

"la efectividad de una escuela no puede ser medida sino en relación al tipo de alumnado con el que trabaja, así como en relación al tipo de procesos pedagógicos que son puestos en marcha por sus docentes" (Ministerio de Educación, 2000:29).

En ese sentido, el investigador consideraba que los estudios que se realizaran sobre calidad y eficacia deberían orientarse a su elaboración en niveles de contexto de alumno y proceso pedagógico de los docentes.

La población fue de 36,168 estudiantes, 293 profesores y 52 directores de la misma cantidad de centros educativos. Esos datos permitieron concluir que uno de los hallazgos importantes fue que los estudiantes de los centros educativos privados religiosos obtenían un rendimiento promedio superior al de los públicos y al de otros privados.

Además, el rendimiento de los estudiantes de la zona metropolitana de la capital era considerablemente mayor que el de resto de zonas urbanas y urbanorurales. Como elemento concluyente afirma que el capital cultural propio es determinante para alcanzar el rendimiento académico óptimo y obtener el éxito educativo. Los factores que descubrió Mella en su estudio serán analizados posteriormente en la sección de Factores asociados al Aprendizaje en El Salvador.

Moncada-Davidson (1995) analiza las dificultades que vive el país para poder mantener la paz social, en especial abre un debate sobre la función de la escuela como instrumento de sujeción del individuo al sistema tradicional de valores, los cuales estaban siendo deteriorados por la creciente formación de "maras".

El artículo profundiza en la escuela y su importancia para crear un clima de mantenimiento de la paz, definiendo que estas instituciones son las que aportaban más a la creación de una sociedad más segura y tolerante.

Anderson (1988) establece como el objetivo principal de su artículo analizar cómo es que la educación influye en el mejoramiento del nivel de vida de las mujeres y cómo los niveles de educación explican sus ingresos, particularmente si su procedencia académica es de instituciones que presentan ciertos niveles de eficacia. Un hallazgo importante es que la educación puede romper el círculo del determinismo social por medio del logro de completar la escuela primaria.

Klees y Wells (1983) evalúan la reforma educativa de 1968 y sus implicaciones en un país en guerra y en grandes contradicciones sociopolíticas. El aspecto más relevante es la importancia que da a la aplicación del proyecto de Televisión Educativa, como una variable de eficacia del sistema educativo en general. Enfatiza la importancia de la aplicación de este proyecto en la educación media de las zonas urbanas y sus consecuentes ventajas para la educación nacional.

Podemos decir que en El Salvador los estudios realizados no se adscriben directamente a la investigación sobre eficacia escolar, ya que no hacen

referencia al movimiento de las escuelas eficaces, pero como asevera Murillo (2003), los estudios de factores escolares son el objeto de este movimiento. Sin embargo, algunos de los aportes han sido realmente útiles para plantear estrategias encaminadas a realizar mejoras en las instituciones escolares y en el sistema educativo en general.

Solamente estudios como los de Mella (2007), Schiefelbein et al. (2005) y Ministerio de Educación (2000) hacen alguna referencia directa a la investigación de la eficacia escolar. Pero, sin lugar a dudas, los estudios más importantes sobre los factores escolares han tenido siempre un tinte eminentemente institucional. Los dos más cercanos al movimiento de eficacia escolar han sido realizados por Orlando Mella para el Ministerio de Educación (2000).

Sin embargo, la investigación educativa que se ha llevado a cabo en el país ha aportado algunos factores que pueden ser considerados de eficacia. Por ejemplo, la asistencia escolar (Acosta, 2006) y el clima escolar como mantenedor de la paz (Moncada-Davidson, 1995).

Después de analizar los estudios realizados en El Salvador sobre factores de eficacia, llegamos a la conclusión, al igual que hace Levin y Lockheed (1991), de que las condiciones en las que operan las escuelas son determinantes para la realización de estudios de eficacia (Martinic y Pardo, 2003).

Es decir, la realización de estudios de eficacia se orienta más a las necesidades prácticas de la sociedad, por ejemplo, en El Salvador se realizan estudios sobre la relación entre fracaso escolar y maras.

También, la función de la escuela como mantenedora de paz y su implicación en la sujeción del estudiante dentro de las normas sociales para evitar que formen parte de estas pandillas juveniles. Así, la realidad social y económica de cada país influye directamente en el tipo de indicadores que determinan a una escuela eficaz.

Sin embargo, consideramos que la escuela es la institución que permite al individuo de las zonas pobres tener mejores oportunidades laborales y de

inserción social en la comunidad en que vivimos. Anderson (1988) analiza esa situación desde la perspectiva femenina.

Además, la eficacia de la escuela permite que problemas como la deserción y repetición de grado sean eliminados de la problemática que envuelve la realidad educativa nacional. Pero, para comprender mejor este fenómeno en cuanto a las diferencias entre unas sociedades y otras, analizaremos en los tres siguientes epígrafes, igual cantidad de realidades y de factores que inciden en la eficacia de la escuela.

6.1. FACTORES DE EFICACIA EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS REALIZADAS EN EL SALVADOR

En El Salvador existen algunos estudios sobre factores asociados al aprendizaje, en este documento nos enfocaremos en tres que han proporcionado aportes significativos para comprender los factores incidentes en el logro de los estudiantes, aunque nos auxiliaremos de otros estudios realizados en el campo de la eficacia.

El primero de ellos es el estudio SERCE presentado por Naciones Unidas (2010). El segundo se presentó por Rodríguez et al., (2004) con el objetivo de conocer los factores que aportaban directamente a la calidad para que los gestores educativos tuvieran un referente local. El tercero, de Schiefelbein et al., (2005) estudió la calidad y equidad con el objetivo de formular futuras bases de políticas educativas en próximas reformas.

Los dos últimos estudios fueron realizados para el Ministerio de Educación y la Agencia Estadounidense para el Desarrollo (USAID). Para comprender mejor los factores presentaremos a continuación una tabla comparativa que servirá de lineamiento para establecer similitudes, aunque entendemos que por su magnitud el estudio SERCE abarcaba mucha mayor información e informantes.

Para analizar la situación de los factores de eficacia analizados por los diferentes investigadores en El Salvador, presentamos la siguiente tabla que permitirá hacer algún tipo de comparación entre cada uno de los estudios,

sirviéndonos de referente para comprender mejor los factores considerados en los diferentes momentos históricos.

Asimismo, presentaremos a continuación un análisis de los diferentes factores recurrentes en las tres investigaciones realizadas, las cuales aportarán información para conformar el marco teórico que se validará en este estudio.

Los factores presentados por las investigaciones realizadas en El Salvador muestran la existencia de dos diferentes tipos de factores: primero los coincidentes entre ellos, que en diferentes ocasiones muestran similitudes con estudios internacionales. Segundo, los factores que muestran alguna singularidad si los comparamos con otros estudios internacionales y entre ellos mismos.

Las tres investigaciones realizadas han coincidido en factores como la importancia de la evaluación y su frecuencia, también en el fundamental papel de los profesores y de sus prácticas en la eficacia del aula y de la escuela. Probablemente, debido a que las investigaciones exclusivas sobre El Salvador fueron realizadas anteriormente a la iniciación de los conflictos de las pandillas en las zonas escolares, no se encontró en ellas el tema de la violencia escolar, que afecta directamente al país y que será tratado más adelante.

Para comprender mejor la situación de la eficacia escolar en El Salvador necesitamos analizar los diferentes factores que inciden en el aprendizaje. Para ello utilizaremos los factores coincidentes en las tres investigaciones mencionadas en la anterior tabla y que son presentados a continuación agrupados en tres niveles: alumno, aula y escuela. El realizar esta división nos permitirá tener una comprensión más clara y concreta de la información que necesitamos conocer para crear un modelo eficaz y adaptado a las realidades básicas de la escuela salvadoreña.

Para establecer relaciones que nos permitan llegar a conclusiones más acertadas es necesario que abordemos cada uno de los factores que hemos categorizados para crear una estructura de características que deberían tener las escuelas exitosas en El Salvador. Esta malla de factores está basada,

como hemos mencionado anteriormente, en los tres estudios presentados sobre la calidad de la educación.

Sin embargo, al final presentaremos nuestro modelo de eficacia, con sus respectivos factores, analizados a partir de los datos de la investigación realizada por Ramos Ramírez (2013). De esta forma, presentamos a continuación los factores que identificamos en las tres investigaciones presentadas por Rodríguez et al. (2004), Schiefelbein et al. (2005) y SERCE UNESCO (2010), las cuales se categorizarán en base a niveles.

En ese sentido, es importante que los hacedores de educación en contextos como los salvadoreños tomemos muy en consideración los planteamientos de estos autores para poder obtener unas conclusiones basadas en nuestra experiencia personal y en nuestras concepciones ideológicas y filosóficas de lo que debiera ser la educación en nuestro contexto. Especialmente es importante si partimos de las condiciones que se han mencionado a lo largo de este libro y que sin lugar a dudas afectan a todas las personas por igual, aunque mayoritariamente a nuestros estudiantes y sus respectivas familias.

Tabla 6.1. Factores de eficacia escolar en diferentes investigaciones realizadas en El Salvador

Factor	SERCE UNESCO (2010)	Schiefelbein et al. (2005)	Rodríguez et al. (2004)
Nivel cultural de las familias			
Situación socioeconómicas de la familia			
Nivel socioeconómico del barrio donde se sitúa la escuela			
Nivel de desarrollo del país			
Género			
Lengua materna			
Años de escolarización previa a la primaria			
Trabajo fuera de casa			
Mayor tiempo instrucción mejores resultados			
Víctima de violencia escolar			
Repetición			
Apoyo familiar			
Tareas para casa			

Factor	SERCE UNESCO (2010)	Schiefelbein et al. (2005)	Rodríguez et al. (2004)
Clima del aula			
Compromiso y trabajo en equipo de los docentes			
Expectativas de los docentes hacia los estudiantes			
Tiempo de docencia			
Preparación de la enseñanza			
Actividades docentes			
Recursos didácticos			
Evaluación frecuente			
Características del docente			
Innovaciones pedagógicas por docente			
Desarrollo profesional docente			
Clima de escuela			
Autonomía del centro escolar			
Características de la dirección			
Estilo directivo pedagógico			
Director estimula relaciones cordiales			
Agrupamiento heterogéneo			
Existencia de reglamento de convivencia en el centro			
Uso de las TIC's en el aula			
Clima organizacional			
Instalaciones escolares			
Inversión en educación			
Modernización y descentralización institucional			
Coordinación institucional			
Padres de familia y profesores trabajan juntos			

Fuente: Elaboración propia.

6.1.1. Nivel estudiante

La investigación educativa que nos compete, está relacionada con datos que presentan una estructura jerárquica que vincula directamente diferentes actores y factores que sirven como pieza clave de un engranaje de ese imbricado mundo social llamado escuela. Para desentrañar las características que hacen que el modelo multinivel sea eficaz para comprender diferentes fenómenos educativos, es menester que se haga una división en niveles, los

cuales dependerán de su grado de incidencia en el tema a investigar (Hill, Rowe y Jones, 1995; Goldstein, 2003; Miralles, 2009; Hox, 2010).

De acuerdo al pensamiento anterior, podemos mencionar que, la existencia de una estructura jerárquica definida es lo que constituye el modelo multinivel, dando lugar a que cada uno de los objetos investigados cree por sí mismo un determinado nivel. Es decir, que niveles inferiores como son los individuos, alumnos en nuestro caso, se integran en niveles superiores, por ejemplo escuelas, lo que crea la estructura multinivel, permitiendo interrelacionarlos para un mejor análisis e interpretación de resultados (Painter, 2002; O'Connell y Mc Coach, 2008).

En este caso particular, hemos decidido crear solamente tres niveles, ya que nuestro interés particular era enfocarnos únicamente en un solo país. Para iniciar y comprender mejor nuestro trabajo y las posibles características que una escuela exitosa debería tener en un contexto particular como el salvadoreño, hemos decidido que el nivel alumno es básico e indispensable por ser el fundamento básico o inferior del modelo multinivel.

Así, hemos partido de tres elementos o factores clave para entender la eficacia. El primero y básico de estos factores es el contexto familiar, visto desde la perspectiva de la situación socioeconómica de la familia. Después, los años de escolarización previa a la instrucción primaria. Por último, el tiempo invertido en enseñar a los estudiantes. A continuación presentamos cada uno de ellos y comentamos un poco sobre su importancia y su utilidad para crear nuestro propio modelo de eficacia.

6.1.1.1. Situación socioeconómica de la familia

Para comprender el fenómeno de la eficacia escolar o factores asociados al rendimiento escolar, como se le conoce en América Latina, es importante iniciar retomando las palabras de Pierre Bourdieu (2002:53) cuando menciona que las "funciones sociales son ficciones sociales". Esto es cierto, en el sentido de que, los parámetros que rigen la sociedad, la escuela, son un reflejo de los determinismos adscritos al ser humano a través de la familia. Esta afirmación es en gran parte afirmativa, pero por otra parte, se

ha comprobado que muchos estudiantes logran el éxito aún proviniendo de contextos familiares adversos.

En El Salvador, los estudios realizados sobre factores asociados al rendimiento consideran este aporte como fundamental para el éxito del estudiante. El estudio llevado a cabo para el Ministerio de Educación (2000) lo presenta afirmando que:

“la situación socioeconómica de la familia hace una valoración de dicho factor como determinante en el éxito del estudiante porque le provee de herramientas necesarias para efectuar sus labores académicas eficazmente” (Ministerio de Educación, 2000:19).

Los indicadores que utilizó este estudio para medir la influencia socioeconómica son los siguientes: tenencia de la vivienda (si es propia o alquilada), hacinamiento (cantidad de personas que viven en la vivienda), composición familiar (familia monoparental, familia extendida, etc.), calidad de la vivienda (tipo de construcción), equipamiento del hogar (enseres y muebles con los que cuentan), ubicación socioeconómica (ingresos del grupo familiar) y condición en la que viven (pobreza, extrema pobreza, no pobre, media, etc.).

En ese mismo sentido, el Ministerio de Educación (1999) realizó un estudio con los 13 centros educativos que obtuvieron los mejores puntajes de la PAES, en el período 1997-1999. Estos centros de alto rendimiento a nivel nacional tenían la característica común de que sus estudiantes provenían de familias de alto poder adquisitivo, en contraparte, los centros escolares con más bajo rendimiento tenían estudiantes de estratos sociales y económicos bajos.

En la actualidad, como hace 14 años, en El Salvador, al igual que en muchos otros países, todavía se sigue manteniendo características deterministas como la anterior. Aunque, debemos reconocer que un gran porcentaje de estudiantes provenientes de ambientes desfavorecidos están teniendo éxito en el logro educativo. Pero no podemos negar la fuerte influencia del nivel social, a pesar de los esfuerzos y a la ampliación de la cobertura educativa

siguen produciéndose brechas entre los puntajes obtenidos en las pruebas de nivel, dependiendo de la situación socioeconómica y cultural del hogar (Bellei, 2003).

6.1.1.2. Años de escolarización previos a la primaria

Este factor también ha sido un elemento recurrente como asociado al logro educativo de los estudiantes. La investigación sobre hábitos lectores de los estudiantes de primaria realizada por el Ministerio de Educación (2005) demostró que a mayor asistencia a grados de kínder, mayor rendimiento en el aprendizaje de la lectoescritura.

Schiefelbein et al., (2005) afirman también que gran parte del deterioro de la educación en El Salvador es la poca asistencia de los niños a la escuela parvularia. De hecho, consideran que la inasistencia de los niños a este nivel crea una fuerte brecha que separa a los niños de niveles sociales superiores con los de niveles inferiores y rurales. Por tal razón, recomiendan al final de su estudio que el ministerio refuerce la enseñanza en este nivel y cree los mecanismos para que todos los niños del país puedan asistir a clases regulares de este nivel, con el objetivo de lograr una mejor eficacia de la actividad educativa.

Por otra parte, el estudio SERCE (UNESCO, 2010), también afirma que los años de escolarización previos a la primaria son fundamentales, ya que cuantos más años esté escolarizado el menor, mayor será su desempeño independientemente de otros factores que pudieran afectarle, como son los socioeconómicos y culturales (Murillo y Román, 2009).

6.1.1.3. Mayor tiempo de instrucción mejores resultados

La drástica reducción del tiempo de instrucción es uno de los frutos que América Latina recibió del modelo de *Planeamiento Integral de la Educación* y de las grandes reformas educativas que iniciaron en la década de los sesenta a través de la Unión Panamericana. Esta estrategia educativa resultó muy útil para poder llegar a una enorme cantidad de niños que se encontraban

sin escolarización y que tenían pocas o ninguna oportunidad de asistir a un centro educativo.

La reducción de la carga horaria permitió que en muchos países una única escuela prestara servicios como dos centros distintos, incrementando significativamente la cantidad de estudiantes matriculados en el sistema. Así, esta estrategia fue muy rentable y respondió a las necesidades de ese momento histórico en particular.

El origen del acortamiento del tiempo en la escuela es fruto de las políticas de mejora de la educación llevadas a cabo en la década de los sesenta en toda América Latina. Al país llegó en 1968, a través de una Reforma Educativa que pretendía dar educación a toda la población. De esa forma, se dividió la jornada en dos, permitiendo que más niños pudieran tener acceso a instrucción y a un espacio físico donde recibirla.

Actualmente, esa situación ha cambiado totalmente. Ahora se necesita que el estudiante esté mejor capacitado y que adquiera una serie de habilidades que le permitan enfrentarse con garantía de éxito a las circunstancias actuales de cambio. Es por eso que los sistemas educativos responsables están modificando la cantidad de horas y días que los estudiantes asisten a la escuela.

Inclusive en los países ricos la importancia dada al tiempo en el aprendizaje es determinante. Un ejemplo es el que plantea Reynolds (2010), en cuanto a los altos puntajes de logro en matemáticas, producto de "la cantidad de tiempo que invierten los estudiantes en asistencia a las clases" (Reynolds, 2010:91).

Asimismo, Brophy y Good (1986), Hafner (1993) y Creemers y Reezigt (1996) estudian la temática *time-on-task* como factor de eficacia escolar. De esta forma, las aportaciones sobre el uso y valoración del tiempo se hacen indispensables en el proceso de eficacia y mejora de la educación.

En El Salvador, desde 1968, los estudiantes asisten a cuatro sesiones de cuarenta y cinco minutos de clase diariamente, computando tres horas

de sesenta al día. En ese sentido, Dewees et al. (1995) mencionan que tan solo asisten 160 días al año para recibir instrucción, situación que para Schiefelbein et al. (2005) era inaceptable.

La existencia de huelgas, marchas, días de celebración local y nacional, bajas de los profesores, condiciones atmosféricas y catástrofes naturales, como terremotos e inundaciones, hacen que el año escolar sea realmente reducido. Algunos investigadores como Oscar Picardo afirman que el sistema público cuenta en realidad con 180 días laborables en el año.

Adicionalmente, la flexibilidad en cuanto al tiempo de ingreso al aula y de inicio de la actividad académica queda a discrecionalidad del profesor, por ejemplo, desde la hora de entrada a la escuela hasta el inicio de la sesión en el aula puede pasar hasta 25 minutos. Ello sin tomar en cuenta que en la mayoría de sitios se celebra una formación de estudiantes para cantar el himno nacional y hacer una reflexión al menos una vez a la semana.

A tal punto es la situación que Dewees et al. (1995), en una recomendación al Ministerio de Educación salvadoreño afirma "que se extienda el año escolar y los días de clase por año para beneficiar a los estudiantes salvadoreños, ya que el período lectivo no permite cumplir el currículo oficial ni tampoco alcanzar los objetivos propuestos" (Dewees et al., 1995:275).

En general, los estudios muestran que los estudiantes tienen poco tiempo para aprender debido a que el año escolar es corto, a su asistencia a clases durante escasas horas al día, a las constantes ausencias del profesor y el estudiante, así como al pobre uso del tiempo que se hace en el aula (Toro, 1988).

Ante esa situación, Rodríguez et al. (2004) plantean la existencia de este factor como pieza del engranaje para la obtención de la eficacia en los centros educativos públicos de El Salvador. Después de hacer un cuidadoso análisis de los diferentes estudios realizados por el ministerio sobre los factores de eficacia, establecieron que el uso del tiempo de instrucción debería ser más largo y debería considerarse hacer un cambio como el que se realizó en Chile en 1997.

En el caso chileno, esta reforma trajo consigo el restablecimiento de la jornada única, en lugar de dos turnos, por la mañana y la tarde. Además, el alargamiento y fiel cumplimiento de los 200 días laborales de los profesores con estudiantes deberían cumplirse rigurosamente. Asimismo, una reducción en las bajas de los profesores, ya que éstas no son suplidas por docentes contratados en un tiempo efectivo.

Así, la comprensión de la necesidad del cambio del tiempo que se invierte a la educación e instrucción de los alumnos salvadoreños es fundamental para hacer una transformación educativa que tanto necesita el país y la región centroamericana misma.

El tiempo es uno de los temas poco tratados en los listados de factores de eficacia de países desarrollados. En cambio en los países empobrecidos, como los latinoamericanos, es muy importante establecer un diálogo sobre este tema porque es uno de los indicadores que afectan directamente a la calidad de la educación de los niños, especialmente en las zonas rurales de los países.

Sin lugar a dudas, la exposición a tan corto tiempo de instrucción requiere de una serie de estrategias que permitan compensar el poco tiempo recibido por los estudiantes para completar su educación. Lamentablemente en sociedades como la salvadoreña, cada vez más se eliminan las actividades para realizar en casa, los deberes han sido eliminados prácticamente de la escuela pública, con lo que la instrucción que debería complementarse con esas actividades se relega a un tiempo realmente mínimo.

En la mayoría de los casos, los profesores con cincuenta estudiantes no consideran prioritario dejar actividades para que los estudiantes las realicen en sus hogares y, si lo hacen, son en grupos de 8 o 10 alumnos. Esta situación hace que haya una descompensación del tiempo dedicado a las actividades educativas por parte del estudiante, lo que aporta a la ineficacia del sistema en general.

Considerando las razones anteriores, creemos que la gestión del tiempo y la supervisión de su fiel cumplimiento es pieza clave para hacer que una

escuela forme parte de un centro eficaz, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender sin importar su origen social ni su condición económica. Pero para conseguir ese cometido es necesario que haya dos cosas fundamentales, primero el cumplimiento de los 200 días del año escolar, y segundo, la vuelta atrás a la jornada educativa de siete horas.

Este fiel cumplimiento de horarios corrobora los hallazgos encontrados por Arroyo (2001) en cuanto a considerar el tiempo como indicador de calidad de los centros educativos. Es por ese motivo que nosotros establecemos el factor de gestión del tiempo como un instrumento de eficacia escolar y que en El Salvador debe ser fundamental para crear un sistema educativo que responda a las necesidades del país.

Sin embargo, también comprendemos que hay otro elemento necesario, como es la asistencia de estudiantes al centro, tema investigado en estudios a nivel centroamericano y que confirman su idoneidad (Secretaría de Educación, 2005; Marshall y White, 2001; Bedi y Marshall, 1999).

En sentido contrario, la inasistencia de profesores a sus labores educativas crea un grave problema para el aprendizaje de los estudiantes (Rojas, 2004). En El Salvador se calcula que cerca de un 13% de los profesores no acuden regularmente a clases. Dichas inasistencias no son cubiertas por profesores suplentes, lo que ocasiona un grave perjuicio en los estudiantes.

En conclusión, la gestión del tiempo es el tema pendiente de los gestores educativos, el cual resta eficacia a todo el sistema, por tanto considerarlo como eje fundamental en el camino hacia la escuela eficaz es responsabilidad de la comunidad. Ante eso, consideramos que este factor es clave en la consecución de una escuela de calidad y eficaz para lograr un mejor país

6.1.2. Nivel aula

Una de las características más importante de los modelos multinivel es que analizan y explican conjuntos de datos de forma anidada dentro de una población organizada en múltiples niveles. Esos diferentes niveles necesitan aglomerar en su interior una serie de categorías de datos (Teddlie, Reynolds

y Sammons, 1997, Hox, 2010). Así, al referirnos al nivel aula, identificamos una serie de datos organizados de forma anidada o en bucles, que permiten categorizar y perfilar claramente los factores que ayudaran a identificar a una escuela eficaz.

En el caso del nivel aula, consideramos que es fundamental hacer una descripción muy certera de los posibles factores de eficacia porque es el elemento más cercano al estudiante y su incidencia es trascendental para lograr el éxito. De hecho, esos factores determinan positivamente la eficacia o ineficacia de los centros educativos, ya que permiten crear una cercanía e interrelación con los objetos de estudio.

Así, hemos considerado que las características como el clima del aula, las actividades docentes, los recursos para el aprendizaje, la evaluación frecuente, las innovaciones pedagógicas y el desarrollo profesional docente, podrían influir mucho para crear un centro educativo eficaz. Aunque, en realidad, este es solo un supuesto imaginario basado en realidades circundantes y pretende únicamente servir como un referente para crear un posible modelo a validar por el marco empírico. A continuación presentamos cada uno de los factores que consideramos que pueden ser las características identitarias del aula eficaz salvadoreña:

6.1.2.1. Clima del aula

El tema del clima en el aula es un factor que ha sido muy utilizado en diferentes investigaciones sobre eficacia escolar, tanto en investigaciones de países empobrecidos como en países ricos (Scheerens y Bosker, 1997). Algunas investigaciones en Latinoamérica también han tratado este factor como parte del tema de factores asociados al logro educativo (Concha, 1996; Herrera y López, 1996; Cano, 1997; Bellei, Muñoz, Pérez, Raczyński, 2003).

Para enfocarnos en El Salvador, haremos mención del estudio del Ministerio de Educación (2000), que en su informe sobre los factores asociados al rendimiento de los estudiantes de educación media, establece que el clima en el aula ayuda a crear una institución sólida y eficiente donde todos los estudiantes se sienten estimulados para aprender. Además, el respeto entre

todos los miembros y las relaciones de cordialidad crean vínculos afectivos que ayudan a superar las dificultades del aprendizaje y las diferencias sociales y culturales entre los estudiantes y el profesor.

Este estudio realizado hace más de una década consideraba que el indicador relación docente alumno, se fortalecía con un clima positivo en el aula, donde existiera respeto y cordialidad. En ese mismo sentido, la disciplina se convertía en un instrumento de doble entrada porque influía en el establecimiento del clima de acatamiento de órdenes y respeto, pero también, en un refuerzo positivo para el clima de la escuela. La armonía es otro indicador del clima en el aula, ya que permite que todos sus miembros compartan un bienestar que redunde en beneficio de la eficacia del centro escolar.

Efectivamente, consideramos que el profesor sirve como un punto pivotante de orden y cohesión del aula, en donde debe trabajar para crear un ambiente armónico que involucre a todos los miembros que la integran, y en particular a los provenientes de familias pertenecientes a grupos marginados e irregulares.

Debido a que en la actualidad muchos de los estudiantes pertenecen a las pandillas o sus padres forman parte de ellas y demuestran en muchas ocasiones grandes carencias afectivas y de autoestima, es necesario que el profesor trate de establecer cierta comunicación con ellos, mostrándose apacible, seguro y cordial con ellos. En muchas instituciones donde han existido logros significativos, los docentes han tenido que acercarse más a los estudiantes para paliar las carencias afectivas y sociales.

El estudio SERCE, UNESCO (2010) menciona que las aulas donde los estudiantes adquieren mejores resultados son las que cuentan con un ambiente de respeto y amistad entre los estudiantes y, entre éstos y el profesor. Estas aulas son aquéllas donde los estudiantes están motivados y satisfechos con el aula y la escuela (Murillo y Román, 2009).

Ante tal caudal de información sobre la importancia del clima del aula, podemos asegurar que incluirla como factor de eficacia escolar es menester en el trabajo que estamos desarrollando. Comprendemos así, que la

aplicación que Rodríguez et al. (2004) hicieran de esta característica que identificaba a las buenas escuelas en El Salvador, serviría de parámetro para determinar cómo deben ser nuestras escuelas y cómo deben orientarse sus aulas, especialmente en un momento tan decisivo para la educación como es el actual.

6.1.2.2. Actividades docentes

Se entiende este factor como la práctica pedagógica del profesorado encaminado a hacer que los estudiantes adquieran ciertas competencias a través de mecanismos, o actividades creativas asociadas al logro. Así, los docentes eficaces, según las investigaciones realizadas en el país, muestran prácticas altamente significativas, cohesivas y de fácil comprensión para los estudiantes.

Estudios internacionales como los de Reimers (1995), Martinello (1999), Cox y Ureta (2003), y Schiefelbein et al. (2005) culpan al profesorado salvadoreño, a su práctica pedagógica y a su pobre formación, como agentes directos del fracaso escolar de los estudiantes. Es realmente preocupante que a lo largo de los años este fenómeno mantenga los mismos patrones, olvidándose de la importancia del desarrollo profesional de los profesores.

Las características generales que estos estudios presentan es que el profesorado no se involucra en el aprendizaje de los estudiantes y no se compromete en mejorar su praxis educativa, pero además de eso, tiene una deficiencia muy grande especialmente en cuanto a su formación. Así, los profesores en El Salvador generalmente tienen una práctica pedagógica deficiente y carente de sentido en cuanto al currículo que están desarrollando.

Nuestra experiencia en el campo de la escuela pública nos ha permitido corroborar algunas características presentadas en los estudios anteriores, comprendiendo que las escuelas que se preocupan por contratar profesores bien formados y comprometidos con su desarrollo profesional, son escuelas exitosas que hacen que la mayoría de sus estudiantes alcance un rendimiento óptimo.

Rodríguez et al. (2004) descubrieron la existencia de correlación entre las actividades que desarrollan los profesores, como utilización de diferentes fuentes de lectura para obtener mayor comprensión. También, la realización de actividades fuera del aula para la comprensión matemática y lógica de contenidos en primaria, con el rendimiento educativo de los estudiantes.

Principalmente, adscribieron el uso de actividades informáticas al rendimiento estudiantil, siempre y cuando sean éstas utilizadas de forma óptima y bajo supervisión constante. En ese sentido, el papel del profesorado es fundamental y engrana perfectamente con otros factores del nivel aula presentados a continuación, ya que requiere la existencia de cierta habilidad en el uso de los recursos tecnológicos y la aplicación de innovaciones pedagógicas, las cuales son fruto de la actualización constante del profesorado.

Una recomendación de la investigación realizada por Schiefelbein et al. (2005) fue la de crear para los docentes centros de innovación educativa donde se discutieran las actividades que realizaban los profesores, ya que al analizar su práctica pedagógica encontraron fuertes deficiencias. También, la investigación del Ministerio de Educación (2005) muestra cómo la realización de actividades didácticas del profesorado es realmente obsoleta para los nuevos modelos educativos que se desarrollan en el país. A pesar de eso, gran parte del profesorado continúa enseñando lectura con el método silábico.

Por otra parte, Reimers (1995) critica también las prácticas educativas de los profesores salvadoreños, así como las actividades que realizan para impartir metodológicamente su enseñanza. Las prácticas en cuanto a la metodología y la didáctica son realmente deficientes, según él, debido a que en ese momento histórico no respondían a las necesidades del país y de la sociedad, razón por la cual, un nuevo cambio de paradigma era fundamental. Ante una situación como ésta, estamos convencidos de que las actividades que realizan los profesores en el aula permiten al estudiante que establezca nuevas estrategias para aprender y para adquirir habilidades que serán útiles en el mundo globalizado.

Las situaciones presentadas anteriormente son oportunas cuando se considera que el centro educativo es una organización viva que está en constante aprendizaje y todos sus miembros deben estar adquiriendo conocimientos nuevos para transformar las realidades actuales en beneficio de su población estudiantil. El hecho más importante de los análisis que los estudios sobre esta temática han presentado es que las actividades que realizan los profesores son tan determinantes como la influencia socio cultural proveniente de los estudiantes.

6.1.2.3. Recursos para el aprendizaje

La investigación de Rodríguez et al. (2004) identificó que los mejores centros educativos en El Salvador poseían suficientes recursos para el aprendizaje. Era característico en estos centros que los gestores educativos se preocuparan de obtener recursos que servirían para la práctica docente efectiva en el aula.

Además, los directores se interesaban que el material utilizado estuviera en buenas condiciones y fuera útil para todos los miembros del centro educativo. Se creaba un sentido de conciencia grupal ante el material que había sido entregado a la escuela, y, a pesar de que tenía un uso constante, no se encontraba en mal estado ni sufría el más mínimo deterioro.

Según Murillo y Román (2009), el SERCE encontró que después del clima escolar, el factor que más incide en el rendimiento de los estudiantes es la existencia, calidad y adecuación de los recursos didácticos. En efecto, recursos como los ordenadores y libros en la biblioteca del centro, están directamente relacionados con el óptimo desempeño de los estudiantes. La conclusión es que a más ordenadores y más libros en la biblioteca, mejores resultados obtienen los estudiantes de tercero y de sexto grado en las pruebas de Matemáticas y Lectura.

Por otra parte, en el estudio *Factores asociados al rendimiento de los estudiantes que se sometieron a la PAES 2000*, encontramos también que el factor de recursos educativos es profundamente vinculante al éxito de los estudiantes. De esta forma, a más recursos encontrados en el bachillerato,

mejor relación con los promedios de esta prueba estandarizada. Ese es el caso de los centros con menor índice de estudiante por ordenador, el indicador mostró una relación positiva y unos resultados superiores en los institutos donde existían pocos estudiantes asignados a un computador.

La cantidad de escuelas con ordenador para los gestores habría sido mínima, así como el número de aulas informatizadas, dándose el caso de que muchas de las que contaban con esos recursos se enfrentaban a la posibilidad de no tener las competencias necesarias para su uso, o bien el acceso estaba restringido por la dirección. Por eso mismo, el estudio recoge como indicador recursos poseídos por el centro y acceso docente, como fundamental para considerar los recursos educativos como factor de aprendizaje.

Otros estudios, también lo valoran significativamente en Latinoamérica (Barbosa y Fernández, 2001; Bellei et al., 2003). Por otra parte, la mala aplicación de estos recursos por medio de una utilización inadecuada hacen que se convierta en un factor de ineficacia en la escuela (Meade, 2012).

Este factor es realmente determinante en el aprendizaje y en la eficacia de las escuelas provenientes de países empobrecidos. Al analizar superficialmente esta situación, nos damos cuenta de que los estudios provenientes de países ricos no consideran este factor como preponderante para el aprendizaje, probablemente porque asumen que esta serie de recursos son requerimientos mínimos que necesita una institución educativa para su funcionamiento.

Esta situación nos induce a pensar que los grandes estudios de eficacia escolar muestran una tendencia marcadamente etnocentrista. Reynolds (2000) considera también esta situación en un artículo donde se cuestiona la real dimensión de la eficacia escolar en un contexto "internacional".

A su vez, Creemers y Kyriakides (2008) afirman que "esa situación anómala impide la existencia de estudios comparativos, los cuales pudieran ser de gran ayuda para identificar los factores de eficacia presentes en diferentes contextos" (Creemers y Kyriakides, 2008:219).

Por nuestra parte, y considerando también la realidad de los centros educativos en El Salvador, podemos argumentar que los recursos son pieza clave y fundamental para que los estudiantes logren el éxito, ya que les permite tener un apoyo para la comprensión de la realidad educativa que estudian. Esta situación es entendida también por el éxito que logran los estudiantes de las zonas urbanas en relación a los de zonas marginales y rurales, como se demuestra en los resultados de las pruebas estandarizadas.

6.1.2.4. Evaluación frecuente

La evaluación frecuente es el factor de eficacia probablemente más mencionado por los diferentes investigadores educativos. Casi todos coinciden que su implementación depende de una serie de mejoras en el aula y en la escuela, las cuales servirán como termómetro para comprender la eficacia de todo el sistema alrededor del estudiante.

Existen dos tipos de evaluaciones que se mencionan en los estudios de eficacia, por una parte, la evaluación a los estudiantes, que mencionan estudios como el SERCE y el de Schiefelbein et al. (2005). Por otra parte, estudios como el de Rodríguez et al. (2004), afirman que la evaluación frecuente a los docentes mejora la eficacia de la institución escolar. Adicionalmente, investigadores como el equipo de Sammons et al. (1995) han valorado la monitorización constante de la institución escolar para detectar sus eficacias e ineficacias en la consecución del logro educativo.

Los del tipo de evaluación de los estudiantes demuestran que a mayor frecuencia de evaluación, mejores resultados en las pruebas estandarizadas (UNESCO, 2010). El SERCE incluyó este factor y obtuvo conclusiones muy importantes a partir de la evaluación y comparación de resultados correspondientes a los 16 países donde se aplicaron las pruebas.

También, el estudio de Schiefelbein et al. (2005) menciona el hecho de que antes de 1993 El Salvador no aplicaba ningún tipo de evaluación a los conocimientos de los estudiantes. A partir de esa fecha se crearon las estrategias para la evaluación de estudiantes de nivel de primaria. En 1996 iniciaron las primeras evaluaciones sistematizadas en 311 escuelas

incluyendo las del programa EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad) a estudiantes de 1º y 6º grado.

En el año 2001 se creó una dependencia que evaluaba constantemente a los estudiantes a través del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (SINEA). En estas evaluaciones nacionales se ha comprobado que los estudiantes que han logrado superar estas pruebas estandarizadas tienen un mejor desempeño en los grados de educación media, lo que permite corroborar que la evaluación constante es significativa para la eficacia escolar.

La evaluación al alumnado ha estado presente en investigaciones de eficacia escolar desde sus inicios, por ejemplo, Edmonds (1979), Cotton (1995) han dedicado gran parte de sus estudios al factor de evaluación constante de los estudiantes.

Lezotte y McKee (2002, 2004, 2006, 2011) llevan estudiando lo que ellos denominan monitoreo frecuente del desempeño de los estudiantes, que es el factor de evaluación del desempeño del alumnado. Estas investigaciones han descubierto que cuanto más constante y frecuente sean las evaluaciones institucionales, locales y nacionales a los estudiantes de primaria, mayor será el rendimiento y logro de ellos. Los resultados han sido obtenidos de estudios realizados a estudiantes en diferentes localidades de Estados Unidos a lo largo de períodos distintos, en algunos casos utilizando los mismos estudiantes en un período determinado.

Rodríguez et al. (2004) estudian el factor de evaluación constante del profesorado a través de una serie de investigaciones basadas en informes presentados por el Ministerio de Educación. Dicho factor demuestra que los profesores que son evaluados constantemente tienen una mejor predisposición para implementar en sus clases metodologías innovadoras. Además, utilizan recursos tecnológicos y didácticos de los modelos educativos instaurados por el ministerio.

Sammons et al. (1995) hacen por su parte una doble valorización de la evaluación, ya que por una parte afirma que la monitorización constante

del avance o retroceso del estudiante es factor para aseverar que existe eficacia por parte del centro escolar y del aula. Igualmente, afirman que la monitorización constante del desempeño de la escuela permite detectar ciertas falacias e ineficacias en la gestión y supervisión del centro y de la comunidad.

En conclusión, la evaluación es un factor de eficacia que es sumamente valorado por los investigadores y por los hacedores de políticas educativas. Independientemente de si la evaluación está enfocada al estudiante, al profesor o a la institución misma, es menester que el centro incluya la evaluación como parte del proceso de calidad educativa. Por esa razón, consideramos que en El Salvador los esfuerzos que se hacen en materia de evaluación deben incluir los tres tipos mencionados anteriormente.

6.1.2.5. Innovaciones pedagógicas docentes

Los centros con buenos resultados tienen profesores que emplean innovaciones pedagógicas, las cuales incluyen diferentes actividades didácticas y metodológicas para aplicarlas en sus respectivas aulas.

Asimismo, la superación de los diferentes paradigmas de la enseñanza tradicional hace que la práctica educativa sea exitosa porque se adapta a los modelos de enseñanza actuales. En ese sentido, Harris et al. (1996) consideran que las estrategias innovadoras empleadas por los profesores hacen que los estudiantes aprendan más y mejor, permitiendo la existencia de una alta calidad de enseñanza y una equidad para los diferentes niveles sociales. Esas aproximaciones innovadoras, si son cuidadosamente seleccionadas y evaluadas, pueden influir tanto en el aspecto cognitivo como en el afectivo de los estudiantes (Mortimore et al., 1988).

Bedi y Marshall (1999) en un estudio sobre la práctica pedagógica en Honduras, valoran significativamente el papel del profesor que innova en su trabajo educativo, especialmente con los estudiantes de las zonas rurales. La innovación en su práctica educativa permite motivar a los estudiantes para que se mantengan escolarizados y no abandonen la escuela por falta de interés en la presentación de los temas curriculares.

En fin, podemos considerar que el dicho "profesor no es el que da clases sino el que enseña" es totalmente cierto y requiere de cierta concienciación y de un interés muy profundo en el éxito del alumnado, consiguiéndose éste únicamente a través de innovar en la práctica pedagógica. Los profesores eficaces, según la apreciación de Rodríguez et al. (2004), son los que innovan, presentando sus clases de forma atractiva y clara a los estudiantes.

6.1.2.6. Desarrollo profesional docente

El crecimiento profesional del docente aporta muy significativamente a la eficacia de su trabajo, y a la vez de la institución, ya que permite que la adquisición de nuevos conocimientos sirva para crear un mejor ambiente en el aula y haga que su acción educativa sea significativa para las necesidades del estudiantado. En concreto, podemos decir que el desarrollo profesional del docente es la capacitación continua y constante que recibe el trabajador de la educación para mejorar su práctica educativa en el aula que tiene asignada.

El Ministerio de Educación (1999) considera este factor como una variable exógena porque es parte del engranaje de actividades y tareas que juntas inciden en la obtención de un producto educativo final. Es decir, el factor desarrollo del profesor permite que junto a otras características sirva de un elemento transformador de la enseñanza y su metodología, con el objetivo de evitar la deserción y el abandono de la escuela.

Investigaciones en el área latinoamericana también han considerado que el desarrollo profesional del docente es fundamental para transformar la praxis educativa y, a la vez para mantener a los estudiantes motivados, evitando así la deserción (Herrera y López, 1996; Cano, 1997; LLECE, 2001a).

Esos estudios nos hacen comprender que la capacitación constante del profesorado es una responsabilidad personal, pero a la vez institucional en beneficio de la ella misma y de los estudiantes. Ante ello, como plantean Rodríguez et al. (2004), la implementación de los conocimientos adquiridos en las capacitaciones es responsabilidad individual y, simultáneamente,

fruto de la conciencia colectiva, incidiendo en la creación de una escuela equitativa y con calidad.

6.1.3. Nivel escuela

Como se ha mencionado en este documento, los modelos multinivel analizan y explican conjuntos de datos de forma anidada dentro de una población organizada en múltiples niveles. Esos diferentes niveles necesitan aglomerar en su interior una serie de categorías de datos, en el caso de la escuela, lo referido a sus características y las de su comunidad (Teddlie, Reynolds y Sammons, 1997, Hox, 2010).

En el caso del nivel escuela, para este documento en particular, consideraremos que hace referencia a las características que identifican a una escuela exitosa en el contexto salvadoreño. De hecho, esos factores determinan positivamente la eficacia o ineficacia de los centros educativos. Pero a la misma vez, del sistema en general.

Así, hemos considerado que las características como el clima de la escuela, la autonomía del centro escolar, las características de la dirección y el estilo directivo pedagógico y el clima organizacional, podrían influir mucho para crear un centro educativo eficaz. Aunque como se sabe, este es solo un supuesto imaginario basado en realidades circundantes y pretende únicamente servir como un referente para crear un posible modelo a validar por el marco empírico. A continuación presentamos cada uno de los factores que consideramos que pueden ser las características identitarias de una escuela eficaz salvadoreña:

6.1.3.1. Clima de escuela

El clima de la escuela ha sido estudiado en la investigación sobre eficacia escolar desde mediados de los años ochenta (Anderson, 1982; Purkey y Smith, 1983; Miller y Frederick, 1990; Kreft, 1993; Creemers y Reezigt, 1999). La importancia de este factor radica en que un ambiente de seguridad, respeto y orden hace que el aprendizaje del estudiante sea eficaz, ya que éste

adquiere ciertas competencias afectivas y cognitivas que se utilizan como herramientas en la obtención de logros educativos.

Scheerens y Bosker (1997), también utilizan el clima como determinante para el éxito del estudiante, especialmente cuando la escuela se encuentra en un área desventajada socialmente en comparación con otras de zonas más estables económicamente. Además, y como rasgo relevante, el clima influye en la motivación tanto del estudiante como del profesor, lo que a su vez permite crear un ambiente estable y seguro que estimula la eficacia escolar.

Asimismo, este factor incluye una serie de características como seguridad, armonía entre los miembros de la administración y gestión, relaciones cordiales entre los estudiantes y los profesores en general, cortesía entre los profesores mismos, los directivos, el personal de limpieza, etc.

En realidad el tema del ambiente en la escuela, o el clima escolar, ha sido muy sensible a la realidad latina, ya que su incorporación en la investigación de eficacia escolar fue muy anterior a la de otros factores. De esa forma encontramos estudios como los de Himmel et al. (1984), Concha (1986), Herrera y López (1996), Piñeros y Rodríguez (1998), Cano (1997), y World Bank (1999). Otros más recientes, como los de Barbosa y Fernández (2001), Bellei et al. (2003), Cervini (2009), y Moreno et al. (2009), han mostrado que el clima de la escuela permite al estudiante un mejor y más eficaz rendimiento.

Las anteriores revisiones bibliográficas demuestran que en cuanto al clima de la escuela, podemos decir que las investigaciones en el ámbito latinoamericano presentan características similares a las de los países desarrollados. Además, estas investigaciones tienen rasgos comunes entre ellas, independientemente del país estudiado.

La situación anterior nos indica que los hallazgos realizados por las investigaciones que estamos analizando son perfectamente aplicables a El Salvador. Así, el SERCE caracteriza a las escuelas latinas con un buen clima escolar como aquellas que tienen relaciones armónicas entre los diferentes

miembros de la comunidad. En ellas se presenta una menor violencia escolar, como vandalismo, robos, violencia física y verbal entre todos los miembros de la comunidad. Además, en estos centros existe un enraizado sistema de respeto a los diferentes miembros, independientemente de su origen social, étnico, sexual y religioso.

Por su parte, el estudio de Rodríguez et al. (2004) cumplimenta la concepción del clima escolar, como el espacio socioeducativo donde todos los miembros disfrutan de una relación agradable de cordialidad y bondad, reflejada tanto en el aula como en los espacios comunes. El centro escolar es un sistema social donde los miembros se sienten queridos y necesitados, lo que conlleva a relaciones armoniosas y pacíficas.

Este factor es absolutamente fundamental en la construcción de la escuela eficaz latinoamericana, pero en especial en los países de Centroamérica, ya que gran parte de los problemas sociales se originan por el opaco clima escolar en ella. Dicha circunstancia ha acarreado problemas que han incidido en la sociedad en general, como un ejemplo podemos poner el fenómeno social de las maras.

Como hemos mencionado anteriormente en el apartado sobre la problemática de la educación en El Salvador, en este momento histórico el país sufre una situación caótica de inseguridad, delincuencia y agresiones de parte de algunos estudiantes que se integran a grupos de pandillas llamadas maras. Bajo condiciones contextuales como éstas es realmente difícil crear y mantener una escuela eficaz, especialmente si no existen las condiciones mínimas de seguridad y respeto por los estudiantes ni por los profesores.

El Salvador es después de Honduras, el país donde se cometen mayor cantidad de homicidios diarios, esta situación afecta directamente a la escuela y a la comunidad en que ella se encuentra. Por esa razón, considerar el factor clima escolar como el ápice de la pirámide de características que identifican una buena escuela es absolutamente determinante para conseguir el cometido de la eficacia.

Para comprender mejor por qué hemos considerado el clima escolar como el primer factor de eficacia de un centro en El Salvador, es importante analizar el estudio realizado por Cheurprakobkit y Bartsch (2005) en el estado de Texas, el cual reveló que el clima de la escuela forma parte integral y determinante de su éxito.

De hecho, de las 215 escuelas analizadas por Cheurprakobkit y Bartsch, las que presentaban un clima de violencia criminal desalentaban a los estudiantes a seguir asistiendo a ellas, creando también en la mayoría de estudiantes un bajo rendimiento en todas las asignaturas. Las escuelas, al convertirse en "centros de criminalidad", crean un mal referente en la comunidad, ya que contribuyen directamente a la deserción y establecen un efecto disuasorio para asistir a ellas.

Este estudio analiza el comportamiento de escuelas con características violentas y poco apegadas a los conceptos tradicionales de centros educativos. Es más, dentro de ellas se planifican actos criminales que son realizados por estudiantes hacia miembros de la comunidad en general o hacia la comunidad educativa, lo que las convierte en centros de criminalidad.

Conductas como las anteriores son las que presentan muchas escuelas en El Salvador, al igual que éste en Texas, caracterizándose por ser centros de reclutamiento que utilizan las mafias y pandillas para adquirir integrantes. La diferencia es que en Texas, se encuentran en zonas focalizadas existiendo un riguroso sistema de vigilancia y control en estos centros, en cambio, en El Salvador, no existe control alguno por parte de las autoridades civiles ni militares sobre los estudiantes delincuentes.

En esa situación, en los Estados Unidos es aceptado que la mayoría de centros educativos tienen que lidiar con algún tipo de conducta irregular, algunas veces delictiva. Actividades como uso y tráfico de drogas, tabaco, alcohol, violencia entre compañeros, bullying, acoso sexual entre estudiantes y otras de menor consideración son pequeños actos delictivos que se viven a diario en esa sociedad (Gottfredson y Wilson, 2003).

En El Salvador, por el contrario, estas conductas no son lo suficientemente cotidianas, o no lo han sido hasta el momento, como para considerar que las instituciones tienen un problema con ellas. En ese sentido, la violencia generada por comportamientos como los anteriores no son realmente significativos para considerar que es generalizado y sucede en cada una de las cinco mil escuelas.

En ese sentido, y con poca o ninguna experiencia en la cultura de la denuncia, analizaremos un dato del SERCE (UNESCO, 2010), el cual muestra que la violencia en los estudiantes de sexto de primaria es inferior a los promedios latinoamericanos, así, solo un 33,4% dijo haber sido robado; un 18,63% insultado; un 15,86% maltratado físicamente y un 42,55% haber sufrido algún episodio de violencia (Román y Murillo, 2011).

Al comparar los datos anteriores provenientes de El Salvador, con los promedios latinoamericanos, obtenemos los siguientes resultados: el 39,39% de los estudiantes han sido robados; el 26,63% insultados; el 16,48% maltratados físicamente y el 51,12% ha sufrido algún episodio de violencia.

Estos datos nos muestran que a nivel de país, la cultura de la denuncia de violencia "básica" no es tomada en cuenta como algo real o al menos no son consideradas como violencia. Por eso, las conductas tradicionalmente consideradas como delincuenciales no son tan pronunciadas en El Salvador. Pero, entonces ¿qué dimensión tiene esa situación caótica y delincencial que mencionamos al inicio de este epígrafe?

Bueno, si bien es cierto que en todos los países existe un nivel de violencia dentro de las aulas, no es de dimensiones tan exorbitadas como en El Salvador. Por ello, no es comprensible que los estudiantes extorsionen a los profesores, ni asesinen a sus compañeros. Eso sin tomar en consideración que la mayor cantidad de crímenes a los adolescentes es realizado por menores de 19 años.

En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de cómo los adolescentes se involucran en temas delictivos, incidiendo directamente en el ambiente del centro. Estas notas periodísticas permiten indagar en la magnitud de

las dificultades que enfrenta la escuela en cuanto a delincuencia ejercida en ella por las maras. Por tanto, requiere considerar el clima escolar como factor prioritario de eficacia, particularmente en un supuesto modelo que pretendemos crear.

Tabla 4.1.3.1. Noticias sobre inseguridad provocada por las pandillas en las Escuelas Salvadoreñas

Noticia	Fecha	Medio
De eso no se habla	Domingo, 7 de agosto 2011	La Prensa Gráfica
Maras quitan autoridad a docentes en las aulas	Sábado, 3 de septiembre 2011	El Diario de Hoy
Más de 139 estudiantes han sido asesinados en el año	Miércoles, 23 de noviembre 2011	El Diario de Hoy
Suspenden clases en el centro Renato Loyola por inseguridad	Martes, 14 de febrero de 2012	El Diario de Hoy
Inseguridad genera deserción escolar en cabecera migueleña	Sábado, 31 de marzo de 2012	El Diario de Hoy
Preocupación por acecho de maras en escuela de Huizúcar	Jueves, 8 de marzo 2012	El Diario de Hoy
Soldados que dejen penales podrían vigilar escuelas	Sábado, 14 de abril 2012	El Diario de Hoy

Fuente: elaboración propia a partir de los periódicos El Diario de Hoy y La Prensa Gráfica.

Este nivel de violencia incide directamente en el clima escolar principalmente, pero evidentemente, también en el del aula. Aunque, sin lugar a dudas el alcance es más que todo orientado hacia el centro escolar porque incentiva también a buscar las pandillas como modelos a seguir.

Sin duda, una escuela no puede funcionar correctamente si existen condiciones de acecho, falta de autoridad del profesor y director, deserción por criminalidad, inseguridad de la comunidad, pero sobre todo asesinatos en los centros educativos.

Ello determina que sin un ambiente seguro, estable y de respeto ciudadano no se pueden ejercer las actividades normales de un centro educativo (Grisay, 1996). Por tal razón, antes que considerar otros factores como currículo, desarrollo del docente, situación económica del estudiante, es necesario tener ciertas condiciones básicas en los centros.

Muy especialmente, es necesario evitar el ejercicio de la criminalización en el centro educativo, ya que fomenta en los estudiantes que no delinquen, el ausentismo y posterior abandono escolar, así como las bajas laborales de docentes que piden traslado debido a las extorsiones de las que son objeto.

En ese sentido, toda esta violencia en los centros escolares y su incidencia en el rendimiento cognitivo y el desarrollo de actitudes socioafectivas positivas, posicionan el tema del clima escolar en un lugar prioritario en la obtención de factores claves para el aprendizaje (Román y Murillo, 2011).

Es más, climas de alta incertidumbre y de criminalización atentan directamente contra la vida del individuo lo que hace imposible conseguir la eficacia. Ante esa situación, nosotros consideramos que establecer un clima escolar de respeto, comprensión, entendimiento y bienestar es fundamental para que una escuela incida en los estudiantes y cree un ambiente de paz y armonía social en la comunidad (Moncada-Davidson, 1995).

6.1.3.2. Autonomía del centro escolar

Esta característica de las escuelas eficaces es propia de países empobrecidos, ya que la supervisión y control ejercidos en países ricos por los inspectores y supervisores educativos tiene escasa participación en países con esta realidad.

En El Salvador, los inspectores escolares desaparecieron en la Reforma educativa de 1968, así como los supervisores educativos lo hicieron en la de 1995. En la actualidad solo existen asesores educativos que únicamente orientan al profesorado y dan dirección sobre el papeleo burocrático y algunos detalles puntuales didácticos. Ante esa situación, las escuelas salvadoreñas tienen un gran potencial, el de la autonomía, que no tienen las internacionales, ya que pueden organizar y distribuir trabajo dependiendo de las circunstancias y, su dependencia de otras instancias ministeriales es mínima.

A pesar de ser una gran ventaja en los países latinoamericanos, la autonomía del centro escolar ha sido poco estudiada por investigadores de esta región.

Escasas investigaciones (Herrera y López, 1996) analizan este factor que determina el éxito del centro, ya que le permite crear un carácter identitario.

Jiménez y Sawada (1999) investigaron la autonomía de la escuela EDUCO y descubrieron que este tipo de escuelas mostraba rendimientos superiores en cuanto a habilidades lectoras y una alta tasa de disminución de inasistencias. Además, sus características incluían un alto sentido del esfuerzo en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los miembros de la comunidad educativa. El estudio del Ministerio de Educación (2000) descubrió que "los centros con mayor uso efectivo de la autonomía son los que obtienen mejores resultados en la PAES" (Ministerio de Educación, 2000:140).

Algo que identifica a las escuelas autónomas es la capacidad de toma de decisión con la que cuentan, lo que permite que las acciones sean rápidas, eficaces y con alta capacidad de compromiso (Rodríguez et al., 2004). Un centro escolar que tenga una autonomía media puede desarrollar actividades encaminadas a que sus pupilos puedan adquirir competencias educativas. Por ejemplo, muchas escuelas medias en El Salvador poseen un programa de ayuda para preparación de la prueba PAES a estudiantes de último año de bachillerato. De tal forma, la adecuación curricular está sujeta a las decisiones que toman la dirección y los demás miembros del profesorado. Esta situación es incompatible con el estilo directivo de las escuelas católicas y privadas, ya que ellas se rigen por un modelo directivo autocrático donde las decisiones son tomadas por la dirección.

Además, la escuela autónoma promueve entre sus estudiantes una capacidad de liderazgo, ya que se sienten motivados al ver las actitudes positivas del director en la toma de decisiones de la institución. Asimismo, el sentido de lealtad y compañerismo se incrementa porque al realizarse actividades en beneficio de la escuela, sin supervisión externa, los estudiantes se esfuerzan en la consecución de objetivos en beneficio de todos.

6.1.3.3. Características de la dirección

Las características que debe tener un director son un abono determinante para la eficacia de un centro escolar. De su actitud y conducta depende que

exista armonía, respeto, tolerancia, éxito y bienestar en el centro. Aunque, también recordamos que, en sociedades como la centroamericana existen ciertos factores exógenos como la violencia, que inciden directamente en el aprendizaje del estudiante.

En realidad, la eficacia de la dirección está compuesta por un conglomerado de buenas características conductuales y pedagógicas, las cuales construyen un ambiente de bienestar y de motivación entre todos sus miembros.

Algunos investigadores sajones reconocen que la dirección es la clave de un centro escolar de éxito donde la existencia de un clima ordenado y disciplinado para todos sus miembros genera un ambiente de respeto y buenos modales, así como una motivación para el interés del aprendizaje de todo el grupo. Este factor fue analizado en los estudios de Fullan (1992), Hopkins y Harris (1997) y Stringfield (1998).

También Reynolds (2010) menciona un listado de intervenciones del director para el éxito de la escuela, entre ellas cabe resaltar: acciones determinantes y tempranas, alto sentido de administración, que permita la obtención de recursos para la comunidad. También, equilibrio entre presión y apoyo (una de cal y otra de arena), acciones que involucren simultáneamente a toda la comunidad (profesores, estudiantes, padres de familia) y la realización de actividades con procesos internos y externos coordinadas con todos los miembros del cuerpo de profesores.

En nuestra realidad centroamericana, encontramos pocos estudios que analicen el fenómeno de las características del director en la eficacia del centro. Por ejemplo, Meade (2012) descubrió que el fracaso de los estudiantes de la zona rural de Guatemala se debe en gran parte al desinterés mostrado por los directores en realizar actividades para mejorar el centro escolar y su actividad.

Además, se demostró la existencia de poca motivación para crear un ambiente de amistad y cordialidad entre los profesores y los estudiantes. De igual forma, Gálvez-Sobral y Moreno (2009) concluyeron en sus hallazgos que el papel del director en el fracaso de la institución escolar es determinante. Así,

la conducta hostil mostrada por el director hacia los profesores, y hacia los estudiantes, hace que el clima sea inapropiado, creando reticencias entre los profesores y afectando directamente el proceso de enseñanza.

El SERCE descubrió en cuanto al factor de características de la dirección que los directores con más experiencia en cargos directivos gestionan instituciones donde los estudiantes obtienen mejores resultados y puntajes más elevados en las pruebas estandarizadas. Asimismo, Rodríguez et al. (2004) encontraron resultados similares allí donde existía un alto compromiso de los directores con el mejoramiento de las instituciones educativas.

El dicho de la conciencia educativa salvadoreña, de que la escuela es fruto de la dirección, es totalmente cierto, según hemos descubierto a través de algunas investigaciones que hemos someramente presentado aquí. Por esa razón, consideramos que el papel del director es fundamental para crear una nueva escuela en El Salvador, una que sea libre del deterioro de las instalaciones, del deterioro de las relaciones personales entre el profesorado, del fracaso de los niños de primer grado porque la práctica pedagógica del profesor es repetitiva y poco estimulante y, por último, del problema de violencia generalizada que vive la escuela en este país.

6.1.3.4. Estilo directivo pedagógico

El SERCE descubre entre sus resultados que los estudiantes que asisten a centros escolares donde hay una supervisión del director hacia la práctica pedagógica del profesorado obtienen mejores resultados. Este estudio analiza el tiempo que dedica el director a actividades de liderazgo pedagógico entre las que se hallan supervisión, evaluación y orientación del profesorado. También, considera el desarrollo de proyectos educativos, adaptaciones del currículo y conducción de equipos docentes como elementos claves para el logro educativo.

Ese bienestar de un centro educativo, se comprende en virtud del esfuerzo del director en realizar actividades que permitan al profesor crecer en el ejercicio de su profesión, creando una conciencia en cuanto a su labor y su papel en la sociedad. Muchos directores que han creído en la existencia de

un plan que involucre a todos los miembros de la institución han obtenido buenos resultados, creando un ambiente sano y equilibrado, que se traduce en logros para los estudiantes y en la concertación de un espacio de unidad y respeto con el profesorado.

El estudio elaborado en Guatemala por Meade (2012) demostró que los directores que no muestran interés en la supervisión y análisis de la labor docente de su equipo, están más expuestos a tener un fracaso en el centro educativo que otros que sí lo hacen. Rodríguez et al. (2004) hacen aportes a este respecto incentivando el trabajo del director para conseguir un espacio donde haya un mejor ejercicio de su labor y, donde las actividades de toma de decisiones se realicen de forma grupal, integrando a los padres de familia y a la comunidad en general.

6.1.3.5. Clima organizacional

Rodríguez et al. (2004) analizan en diferentes estudios realizados por el Ministerio de Educación de El Salvador el clima organizacional en los centros educativos. En ellos descubren que en los centros educativos exitosos el índice de logro es proporcional al buen ambiente organizacional. Es decir, a mejor clima organizacional, mayor probabilidad de éxito en el centro.

El estudio del Ministerio de Educación (2000) descubrió que "los centros con clima organizacional participativo obtienen mejores resultados en la PAES" (Ministerio de Educación, 2000:142). Este estudio confirma que el clima organizacional y su aplicación en los centros educativos salvadoreños permiten crear una atmósfera de bienestar y éxito en el sistema educativo.

Pero, ¿qué es lo que estos estudios consideran como clima organizacional? Blanco (2009) lo define como la "integración de la organización como un atributo que permite coordinar sus operaciones más allá de la estructura y de los mecanismos formales" (Blanco, 2009:682).

Así podemos considerar que el factor del clima organizacional depende en gran medida de la creación y sostenimiento de un ambiente distendido y fraterno entre todos los miembros de la comunidad escolar. Este aspecto

es uno de los más difíciles de tratar en sociedades con un entendimiento inadecuado de la libertad y democracia como en El Salvador porque en ocasiones se puede interpretar como si el director es un amigo más y no es capaz de imponer disciplina y orden en su grupo. Por ejemplo, en muchos centros escolares del país, los directores tienen serios problemas para hacer que los profesores respeten el horario de entrada y salida, lo que desestabiliza la organización en general.

En ese sentido, crear un ambiente social relajado es muchas veces considerado como flojedad por parte del profesorado e incita a no cumplir metas, a incumplir la programación y horarios, a no asistir a las actividades de los sábados, y a inasistencias a las capacitaciones fuera de su jornada laboral. En ese ambiente es realmente difícil crear un buen clima organizacional, pero no imposible, ya que muchos centros públicos han logrado un nivel altísimo de clima organizacional que ha incidido directamente en los estudiantes.

De hecho, los centros escolares con buenos resultados en la PAES poseen esta característica y la mantienen a lo largo del tiempo. Por ello, consideramos que una de las salidas a los graves problemas de la escuela en el país es la creación y respeto por un buen clima organizacional donde todos se comprometan a su mantenimiento. A ese respecto, Blanco (2009a) apunta a que un clima organizacional de respeto y valoración por todos los miembros, crea una comunidad más unida y emprendedora que vigila y cuida los intereses del centro y de sus integrantes.

6.1.3.6. Padres de familia y profesores trabajan juntos

Este apartado tiene por especial interés mostrar cómo algunas investigaciones realizadas en El Salvador han tomado como valor incidente el papel de los padres y los profesores en el éxito de los estudiantes. Así, cuando un estudiante logra un buen rendimiento y adquiere conocimientos cognitivo y afectivos para la vida, se ha convertido en un receptor directo del trabajo de los padres de familia y los docentes.

La investigación cuantitativa realizada por SERCE descubrió que los estudiantes que tienen mayor éxito son los que obtienen apoyo y refuerzo

escolar de sus padres. Por eso, los estudiantes que reciben ayuda en la realización de sus tareas tienen mayores oportunidades de éxito en las tareas de aprendizaje. Además, el rendimiento es mucho mayor y está más y mejor orientado a la superación de pruebas estandarizadas.

Rodríguez et al. (2004) analizaron este factor y concluyeron que la eficacia depende en gran medida del trabajo que ejerzan los profesores auxiliados por los padres de familia en actividades extra aula e inclusive en las realizadas en los centros. Por otra parte, el fracaso en muchos de los casos dependía de padres que no tenían ningún interés en el aprendizaje de sus hijos, que obtenían de esta forma un bajo rendimiento.

Así, concluimos que, la estrecha relación entre padres y maestros, es fundamental para la obtención del logro educativo. Es más, los estudios citados y otros más, nos explican que la relación simétrica entre una cosa y la otra empodera al estudiante de autoestima y seguridad personal, lo cual será fundamental para poder lograr un rendimiento positivo en cuanto a desenvolvimiento cognitivo.

Por esa razón, considerar que este tema ha sido tratado en investigaciones realizadas en el área centroamericana, influenciando directamente los trabajos realizados por el ministerio salvadoreño, nos hace reflexionar sobre su importancia en nuestra realidad. Además, valoramos el pensamiento de Rodríguez et al. (2004) sobre la importancia de la comunicación fluida entre profesor y padres para conocer mejor la situación del estudiante y sus expectativas.

Por otra parte, Martiniello (1999) en una investigación realizada en El Salvador analiza la situación de los padres en cuanto a su involucramiento con el aprendizaje de sus hijos. Ella valora la situación de esta forma

"algunas investigaciones realizadas en El Salvador sobre la percepción del papel que tienen los padres en el aprendizaje de sus hijos indican que enviar sus hijos a la escuela y pagar los gastos de educación constituye la responsabilidad más importante que tienen los padres" (Martiniello, 1999:4).

Efectivamente, se descubre que la relación real de los padres en el aprendizaje de sus hijos es francamente pobre, especialmente en las capas inferiores de la sociedad. Aunque considera que la actitud de los padres es una respuesta a la escasa formación que tienen en cuanto a la orientación que se debe prestar a los menores. Ella afirma sistemáticamente que existe la necesidad de que los padres se involucren en el aprendizaje de los hijos, para que éstos no fracasen académicamente.

Concluye el estudio que se debe crear una serie de programas de participación familiar donde se involucre al estudiante en su aprendizaje directo desde niño. Para eso es necesario que se replanteen algunas funciones de los docentes y donde el ministerio utilice ciertos mecanismos de cohesión para que los padres asistan a la escuela, por medio de políticas que les conciencien de esta necesidad. La implementación de estas políticas, que en muchos casos requerirá hacer obligatoria la asistencia a talleres y cursos de formación, redundará en la mejora de la educación y en la búsqueda concreta de la calidad del centro escolar.

Para que el padre se involucre en el aprendizaje del niño es necesario que el profesor explique cómo debe hacerlo, especialmente cuando los padres tienen escasa formación y provienen de zonas rurales y deprimidas. Es decir, el docente deberá hacer una pequeña formación al padre sobre el tipo de ayuda que debe prestar al niño para su aprendizaje, ya que ésta no implica hacer los deberes por él ni otras actividades extra aula.

Más bien, la ayuda sería en cuanto a la forma de estudiar, a estrategias para el aprendizaje, monitorización de elaboración de deberes, controlar otro tipo de herramientas y utensilios que necesite para desarrollar sus actividades en el centro educativo.

Estas conductas se asemejan a las planteadas por Snow et al. (1991) como parte de lo que llaman modelo de padres como maestros en el sentido de que la función del padre en las horas que está fuera del aula, es orientar al hijo en cuanto a su aprendizaje, especialmente en las actividades cotidianas y en la relación con el medio circundante.

Su ayuda se encamina a ser un orientador y supervisor de las responsabilidades que su hijo adquiere en el centro, utilizando asimismo las altas expectativas para alcanzar el máximo rendimiento (Fuller y Clarke, 1994; Henderson y Berla, 1995).

En conclusión podemos afirmar, al igual que Coleman (1991), que el involucramiento de los padres en el aprendizaje de los hijos dependerá en gran medida de su condición económica. Pero, la diferencia con él, es que por nuestra parte comprendemos que la escuela es capaz de incentivar el interés de los padres en el aprendizaje y en el óptimo rendimiento de sus hijos. Aunque para eso, sea necesario crear estrategias orientadas a mostrar los beneficios y ayudas que significa en el crecimiento moral, social y económico de sus hijos. Por ello, la relación profesores y padres involucrados es fundamental para el pleno desarrollo intelectual de los estudiantes.

6.2. MODELO A VALIDAR

Como mencionamos en la introducción, para dar una definición clara de los factores de eficacia aplicados a la realidad salvadoreña, ha sido necesario elaborar una investigación sobre los factores de eficacia, analizando los diferentes indicadores tanto de escuela, aula y estudiante, correlacionándolos para identificar cuáles son más representativos y muestran mejores resultados. De esta forma, para lograr ese modelo ideal, es necesario hacer una presentación de la propuesta de lo que a nivel particular consideramos que son los factores de eficacia, en nuestro caso sería el modelo a validar. Por ello, es necesario identificar este modelo, basado en los factores que se han obtenido a partir de las investigaciones educativas previas.

Lo anterior se comprende partiendo que la evolución de la investigación de eficacia escolar contemporánea ha inducido a los diferentes estudios a crear modelos para validar las teorías sobre este campo de estudio y, sobre todo para obtener los diferentes factores que inciden en el éxito de los centros. A lo largo de los años, los estudios de eficacia adquirieron el matiz de multinivel, lo que reforzaba la necesidad de crear modelos claros y objetivos para validar una teoría que era casi inexistente al principio de la creación de este movimiento.

La validación del conocimiento sobre eficacia escolar se ha visto profundamente necesitada de la utilización de un modelo para contextualizar y reforzar la teoría sobre eficacia. Es así que, O'Connell y Mc Coach (2008:246) han considerado que "la creación de un modelo a validar es tan necesario, que dependiendo su selección debería guiar la teoría misma y los datos obtenidos de la investigación cuantitativa".

En ese sentido, Burnham y Anderson (2004) consideran que los modelos a validar deben estar basados en un fuerte contexto de investigación de tipo cuantitativo. Esta aseveración se convierte en un importante aporte al movimiento de las escuelas eficaces porque permite analizar empíricamente cada una de los diferentes componentes con los que cuenta dicho modelo. Similarmente, Snijders y Bosker (1999), también sugieren que para lograr un modelo asertivo es necesario estar dotado de un fuerte respaldo cuantitativo.

Ante esa necesidad que plantean los investigadores de dotar a la investigación de eficacia escolar de un estudio empírico serio para construir un modelo que responda a la carencia de una teoría que explique la realidad y ayude a orientar la línea de investigación, hemos decidido crear el presente modelo. Pero antes de adentrarnos a éste es necesario que definamos el concepto básico de ello, para eso recurriremos a Murillo (2008a:4):

"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".

Es así que ante una concepción tan clara y orientativa, hemos decidido realizar un modelo que amalgame deferentes criterios, como el conocimiento de investigaciones previas y la información que hemos obtenido del análisis e interpretación del SERCE.

Así pues, al realizar este epígrafe pretendemos mostrar una idea previa, es decir una "imagen simplificada y gráfica" de nuestra concepción de una escuela eficaz, como es sabido con una orientación eminentemente salvadoreña. Asimismo, nuestro interés en mostrar gráficamente las relaciones entre los

diferentes fenómenos nos hacen presentar de la forma más cohesivamente posible el presente modelo.

Para formar este sólido marco teórico, hemos decidido hacer este modelo que oriente el conjunto de factores implicados en el proceso de elaboración, el cual consta de diferentes partes claramente orientadas. La primera es la estructura, que sigue el modelo de trabajos anteriores como los de Scheerens (1990), Stringfield y Slavin (1992), Creemers (1994), Sammons, Thomas y Mortimore (1997), Murillo (2008a), y Creemers y Kyriakides (2008). En los anteriores estudios, comprobamos la existencia de ciertas características comunes, entre ellas:

- Existen relaciones jerárquicas entre ellas, con un fuerte predominio de interdependencia, particularmente en los niveles de análisis.
- Los centros se analizan bajo la visión de contexto, entrada, proceso y producto.
- El orden lógico que existe entre todos los factores no es proporcional, lo que indica que todos ellos se interrelacionan y son necesarios a lo largo del proceso.

Por otra parte, se tomó en cuenta para elaborar el modelo, algunas investigaciones realizadas en El Salvador en la década del dos mil por analistas internacionales para organismos multilaterales (Ministerio de Educación, 2000; Schiefelbein et al., 2005; Rodríguez et al., 2004).

Por último, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) ha sido una fuente absolutamente sustancial para poder desarrollar este modelo, ya que la investigación se presenta como una explotación secundaria de sus datos.

Ante la situación anterior, presentamos un modelo que según nuestro criterio puede ser validado a través de los análisis correspondientes de los datos del SERCE 2008.

Gráfico 6.2. Modelo de Eficacia Escolar a Validar



Modelo de eficacia escolar salvadoreño

La importancia de realizar un modelo de eficacia propio para El Salvador radica en que ello es determinante para crear un nuevo modelo educativo en el país. La imperiosa necesidad de cambiar el concepto tradicional de escuela donde se hace poco o nada porque esta aporte a la calidad y equidad, parte necesariamente de la identificación de las características que debería tener. Por ello, el subtema que se presenta a continuación tiene un especial aporte, ya que determinará la propuesta de modelo de eficacia escolar. Pero, para estar completamente definidos a este respecto es necesario mencionar que el presente estudio ha sido originado a partir de un análisis ex post facto de los datos de SERCE (UNESCO, 2010). Así, presentaremos muy concisamente unas tablas que muestran los indicadores provenientes de los datos obtenidos de ese proyecto y de las cuales se han obtenido los factores.

El reconocimiento de los distintos factores que hacen eficaz una escuela en El Salvador, tanto en tercero como en sexto de primaria, nos orientan hacia la creación de un cuadro que los identifique en ambos grados. Así, las tablas siguientes nos guían en el proceso de identificación de los indicadores que necesitamos para conocer los factores de eficacia escolar salvadoreña. La información obtenida a partir de las tablas mencionadas hace que concreticemos en 7 diferentes factores, que muestran las características básicas que toda escuela debería tener.

Los factores hallados en este estudio no difieren mucho en cuanto a su relación con otros del área latinoamericana (LLECE, 2001a,

2002; Murillo, 2008), especialmente en el nivel escuela, que es el que mayor aportaciones ha hecho a la creación de este modelo. Por otra parte, indicadores más internacionales, como pueden ser el clima escolar, el currículo, la participación de la dirección y la participación de la familia han sido también identificados como aportaciones muy valiosas a la sustentación de la escuela eficaz. Es notorio también, la existencia de ciertos factores que son propios de realidades empobrecidas como la salvadoreña, estos son los relacionados a la infraestructura, el tiempo y satisfacción del docente, los cuales estamos seguros que seguirán mostrándose como constantes al continuar investigando este fenómeno social.

Este apartado no estaría completo sin presentar una muestra de la organización de cómo consideramos que debería ser el modelo. Es decir, una muestra esquemática de nuestra propuesta de modelo, para luego pasar a ofrecer el modelo como tal. Éste se presenta en un formato austero y sobrio que establece básicamente los factores encontrados en el estudio para que la comunidad educativa lo comprenda claramente.

7.1. INDICADORES QUE POTENCIAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL SALVADOR

Es muy importante mencionar que debido a que este libro no pretende en ningún momento hacer una referencia directa a la investigación presentada por Ramos Ramírez (2013) en cuanto a un estudio cuantitativo ortodoxo de eficacia escolar, por ello, no se presentará todos los análisis multinivel para mostrar el historial de los indicadores y sus respectivas correlaciones. Asimismo, no se mostrarán los análisis e interpretaciones estadísticas de alto nivel con las que se ha trabajado, más bien, nuestro objetivo es plantear de manera sencilla cómo algunos investigadores de la temática salvadoreña y, en nuestro caso en particular, hemos logrado obtener los factores, que según nuestros análisis son los incidentes en el éxito de las instituciones educativas. De tal manera, este apartado mostrará únicamente los indicadores finales con los que se obtuvieron los factores de eficacia.

Después de analizar concienzudamente toda la información que hemos obtenido a lo largo de esta investigación, y realizado un listado de factores

incidentes en el rendimiento de los estudiantes salvadoreños, hemos decidido hacer una pequeña descripción de lo que hemos concebido como nuestro modelo prototipo. La elaboración de éste ha sido toda una debacle de interpretaciones, análisis y reanálisis de lo presentado a lo largo de la elaboración del estudio. De hecho, un sinnúmero de resultados de la base de datos original, tomado de la UNESCO, provenientes del estudio SERCE (2008) han sido gestionados con cuidado para ser extremadamente fiable y obtener un coeficiente de error

Las tres tablas que presentamos a continuación muestran los resultados finales de todos los análisis interpretativos que realizamos a los datos obtenidos de UNESCO. En ellas, se encuentran los indicadores que han resultado más significativos con el desempeño de los estudiantes de primaria en las materias de matemáticas y lenguaje. Estas tablas están divididas en diferentes niveles, debido a que el estudio original era de tipo multinivel, pues correspondía muy apropiadamente hacerlo bajo este formato. La simbología representada en la parte final de cada una de ellas, es lo bastante clara y concisa para entenderla prontamente. Los datos que no aparecen con representación es porque no son significativos o representativos.

Tabla 7.1. Factores asociados significativamente al rendimiento en Matemáticas y Lectura para Tercer y Sexto grado de Educación Básica.

	Nivel alumno			
	L3	M3	L6	M6
SES_fam	SSS	SSS		SSS
NCult_fam	SSS	SSS	SSS	SSS
Genero_est		SSS		SSS
CPreesc	SSS	SSS	SSS	SSS
Est_trabaja	SSS		SSS	SSS
Clima_esc_est	SSS	SSS	SSS	SSS
CRepeticion	SSS	SSS	SSS	SSS
Apoyo_materno		SSS	SS	
Sat_fam_esc	SSS	S		SSS
Part_fam_esc		SS		

S. Aportación significativa individual

SS. Aportación significativa individual y en el modelo de su nivel

SSS. Aportación significativa en el modelo final

Tabla 7.2. Factores asociados significativamente al rendimiento en Matemáticas y Lectura para Tercer y Sexto Grado de Educación Básica.

	Nivel aula			
	L3	M3	L6	M6
Genero_doc	S		SS	SSS
CExperiencia_doc				S
Sat_doc_sal y des	S	SSS	SS	SSS
Sat_doc_esc	S	SSS	S	S
Motivacion_est	S		S	SSS
Ausentismo_est	SS	SS	SS	S
Clima_aula	SSS			S
Pct_T_Preparar		S		SSS
Frec_tareas	SS	S	SSS	
Pct_T_Corregir		S	SSS	SSS
Trabajo_en_biblioteca			S	
Pct_T_sintx_y_ortog			SSS	
Frec_estrat_lect	SSS			
Pct_T_calculo				SSS
Frec_problemas		SS		

S. Aportación significativa individual

SS. Aportación significativa individual y en el modelo de su nivel

SSS. Aportación significativa en el modelo final

Tabla 7.3. Factores asociados significativamente al rendimiento en Matemáticas y Lectura para Tercero y Sexto de Educación Básica.

	Nivel escuela			
	L3	M3	L6	M6
SES_esc	SSS	SS	SS	SS
Titularidad_privada	SSS	SSS	SS	SS
CDias_lectivos	SSS	SSS		
Inst_y_servicios	SSS	SSS	SSS	SSS
CComputadoras_uso_est		S		SSS
CHoras_dia_en_centro			S	
Genero_dir	SSS	SSS	SSS	S
CExp_direccion		SSS		
Clima_esc_dir		S		
Formacion_esp_dir				S
Participacion_padres	S	SSS		SSS
Sat_director_sal_desa	S		SS	SS
Sat_dir_escuela	S		S	
tiempo_administracion	S		S	

	L3	M3	L6	M6
tiempo_liderazgo_pedagogico			S	S
tiempo_supervision_docentes			SSS	SS
Prof_receptivo_cambio				S
tiempo_des_profesional		SSS		
Estabilidad_profesorado		S		S

S. Aportación significativa individual

SS. Aportación significativa individual y en el modelo de su nivel

SSS. Aportación significativa en el modelo final

7.2 FACTORES FINALES DE EFICACIA ESCOLAR EN EL SALVADOR

Al realizar este libro pretendimos desde un primer momento obtener resultados concretos, orientados a la búsqueda de la mejora de la calidad de las escuelas en nuestro país. Para lograr esto, es necesario definir las características que la escuela ideal debería tener. Así, pensar en esta escuela ideal nos obligaba a buscar un método, ya que no pretendíamos dar una propuesta basada en simple especulación y en la compilación de otros trabajos al respecto. Por ello, nos embarcamos en la elaboración de una investigación, la cual no ha sido nuestro objetivo mostrar aquí, para obtener estas características o factores, como se les llama en la línea de investigación de la eficacia escolar.

Los factores encontrados, responden principalmente a los datos provenientes de instituciones escolares de nivel básico de tercero y sexto grado a nivel nacional, de centros educativos públicos y privados, aunque la mayoría de los inputs de la base de datos son de escuelas públicas. Como se identificará a lo largo de la lectura de este epígrafe, los factores presentan una información relevante para poder tomar en cuenta como referente para crear una institución eficaz. Es importante mencionar que, aunque el estudio incluye centros de diferentes niveles económicos, los factores que nuestro estudio encontró están orientadas a instituciones de tipo público y a nivel de educación básica. Sin embargo, hemos de notar que algunos de los factores pueden tener un especial aprovechamiento en centros privados, especialmente los relacionados a la gestión y al papel del docente en el aula.

Los factores que a continuación se presentan deberían servir para que los centros que estén interesados en la mejora y en la búsqueda de la calidad, se

comprometan a ponerlos en consideración con toda la comunidad educativa. Al realizar una acción como está estarán sin dudas logrando hacer avances realmente significativos para la obtención de un mejor espacio para aprender, donde todos los miembros de la comunidad se sientan satisfechos, integrados y dispuestos a crear climas de seguridad, tolerancia, equidad y justicia social.

Es así, que según nuestros análisis e interpretaciones de la información estadística, en El Salvador los centros que aportan significativamente al rendimiento de los estudiantes en lenguaje y matemáticas, son aquellos que presentan características como las siguientes:

1. **Clima escolar y de aula.** En El Salvador, debido a contexto histórico, social y político, sin olvidar el tema de la guerra que todavía está tan próximo, pero a la vez tan lejano, es importante considerar el factor clima como un aporte sustancial al éxito de la escuela. El motivo de esto, es que sin dudas, los conflictos sociales que en este momento vive el país tienen como tributario el fracaso de la escuela como institución formadora del ciudadano.

La cada vez mayor desafección del profesorado a la formación moral, cognitiva de los estudiantes, está incidiendo muy profundamente en el clima del centro, del aula y también de la sociedad. En ese sentido, hemos considerado la pertinencia del clima como factor inicial y prioritario de éxito en los centros escolares.

Se ha evidenciado, que entre mejor clima escolar exista, mayores niveles de rendimiento educativo existirá. Asimismo, si en el aula existe un clima de respeto y tolerancia hacia los compañeros, propiciado principalmente por el docente, los estudiantes obtendrán mejores notas. Solo estas dos afirmaciones nos obligan a considerar la importancia del clima en el logro educativo de los estudiantes, pero no solo eso, estos ambientes también establecen nuevas formas de vida social, que obviamente inciden en el éxito de este individuo en el contexto social y comunitario.

Este factor fue producto de correlacionar las variables clima escolar según el estudiante, siendo significativo tanto en tercero como en sexto

de lectura y matemáticas. Asimismo, el clima escolar según el director, significativo en lectura de sexto y matemáticas de tercero. El clima del aula también ha sido obtenido de la percepción del docente y resulta significativo tanto en matemáticas de sexto como en lectura de tercero. Así, la apreciación del clima se obtenía a partir de indicadores previos como la tolerancia, el respeto por las opiniones, la no violencia entre los estudiantes, hacia el profesor, o del profesor hacia los estudiantes. También, el papel del director en el clima es fundamental, ya que los centros donde el director mantenía un clima organizacional poco consensuado y dialógico, los estudiantes obtenían peores resultados que los que sí tenían un ambiente de entendimiento y comprensión entre los miembros del equipo docente.

Después de analizar muy brevemente el origen de este factor, debemos de buscar una aplicación práctica para él, encontrándola básicamente en crear un espacio de armonía y distensión en el aula y la escuela, por supuesto, es el reto más grande para un educador en este tiempo, pero conductas como la perseverancia, la entrega, la disciplina y la esperanza de tener una sociedad mejor abonan a que se tomen en consideración los aspectos que uno a uno forman un clima de aula y de centro donde todos se encuentren satisfechos, llenos de estímulo para tener sociedades más prósperas y justas. Sin olvidar que, en muchas ocasiones es realmente difícil buscar los espacios de encuentro y comunión entre los estudiantes y maestros, pero situaciones como esas deben ser claras para fortalecerlos y considerar que si en un grupo en particular no se puede crear espacios de armonía, pues vendrá otro que sí, donde se logre incorporar a todos los miembros a situaciones de integración mayor.

- 2. Participación de las familias.** Las familias como eje fundamental y promotores de la primera enseñanza son un aporte insustituible para el aprendizaje de los niños salvadoreños. El involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos hace que la instrucción sea eficaz y que los logros obtenidos sean importantes para crear una cultura de eficacia en la escuela.

En la elaboración de este estudio identificamos que los padres de familia de estratos bajos se enfrentaban a problemas más complejos para participar de lleno en las actividades que las escuelas realizaban para conocer la situación de los estudiantes. Aun la participación de los padres en la supervisión del aprendizaje de los hijos era más baja en los estudiantes que provenían de familias de escasos recursos.

Por otra parte, las familias con niveles medio participaban más de las acciones que se realizan en el centro educativo y también de la supervisión de las tareas y de las actividades que realizan los hijos en el aula. Sin embargo, se ha de reconocer que la mayoría de padres de familia no participan de las actividades que realizan los centros educativos, especialmente en cuanto a las reuniones de padres, situación que obviamente afecta al desempeño de los estudiantes.

En cuanto a las variables que han aportado para la creación de este factor han sido el apoyo materno, significativo en matemáticas de tercero y lengua de sexto, entendido como la dedicación en tiempo que invierte la madre al revisar tareas, interés en que el estudiante desarrolle a plenitud su potencial y seguimiento constante por medio de visitas al profesorado para conocer la situación de los hijos. Asimismo, la participación de los padres, entendiéndose como el interés que tienen los padres en las actividades que desarrollan los gestores educativos, especialmente aquellas que involucran el conjunto de padres.

Otro aspecto que ha incidido plenamente en el rendimiento del estudiante en tercero y sexto ha sido la satisfacción de la familia con la escuela, lo que significa que los padres que están satisfechos con el desempeño administrativo, académico y cognitivo de los gestores educativos, inciden en el buen desempeño de sus hijos.

- 3. Gestión del tiempo.** Un factor que ha mostrado constancia en los diferentes estudios de eficacia, tanto a nivel latinoamericano, como centroamericano y en estudios de análisis de la educación en El Salvador, ha sido la gestión del tiempo. Como se mencionó en algunos apartados

anteriores de este libro, en el país existe una precariedad de inversión de tiempo real para el aprendizaje del estudiante.

Desde la Reforma Educativa de 1968, el tiempo que un estudiante gastaba en la escuela se redujo a la mitad, llevando esto a un déficit cognitivo serio porque los estudiantes únicamente asistían tres horas de sesenta minutos al día. El presente estudio ha evidenciado que si los estudiantes pasan más de cuatro horas de cuarenta y cinco minutos en el centro educativo y reciben más tiempo en las asignaturas, obtienen resultados mucho más avanzados que los que únicamente asisten a medio tiempo de jornada.

Adicionalmente, se identificó que los estudiantes que asisten todos los días a clases obtienen notas mejores que los que son irregulares o dejan de asistir largos períodos. También, los que asisten a centros escolares donde los días lectivos previstos por el ministerio se cumplen, adquieren un mejor puntaje que los que no. Los resultados que hemos obtenido de nuestros análisis demuestran que la cantidad de días lectivos que se emplean en el aula, así como la cantidad de horas al día que pasan los estudiantes en el centro educativo, son fundamentales para lograr un centro educativo eficaz.

Así, este apartado muy generalmente propone que el tiempo que un estudiante pasa en el centro es fundamental para el éxito, por tanto los interesados en la eficacia del centro deberían considerar esta situación. Es más, el factor tiempo ha incidido tan decisivamente que algunas instituciones que presentan irregularidades en cuanto al uso del tiempo problemas exógenos, como instalaciones defectuosas, conflictos en el clima organizacional, asedio y otros, evidencian claramente grandes deficiencias en cuanto a resultados.

4. **Dirección escolar.** Establecer la eficacia desde la perspectiva de los aportes del director es en realidad uno de los pilares de nuestra propuesta de modelo de eficacia. La razón de esto es porque nuestros hallazgos determinan que el papel del director en el buen funcionamiento del centro es vital y, por ende, del logro cognitivo de los estudiantes. Esta

afirmación corrobora diversas propuestas de estudios internacionales y otros del contexto latinoamericano.

Así, la incidencia del director en el rendimiento es considerablemente significativa. Según los datos que hemos obtenido al hacer nuestras respectivas correlaciones y modelos, se ha demostrado que tanto en lectura como en matemáticas de ambos grados la influencia es realmente importante porque las variables que la componen muestran un grado de representatividad determinante. En realidad, identificar las acciones del director como determinante para lograr el éxito en el rendimiento del estudiante, es casi una constante en los centros con buenos resultados. De hecho, el factor director incidió en que casi el 90% de las escuelas que tienen directores con roles bien definidos y que actúan a beneficio de la comunidad y sobre todo comprometidos con la institución y con la eficacia, obtengan beneficios en rendimiento muy superior a los que no lo tienen.

Los hallazgos de este factor determinaron que los centros que son gestionados por mujeres obtienen resultados muy superiores a los administrados únicamente por hombres. Asimismo, la experiencia en años del director ha mostrado que entre más años de experiencia tiene, mejores resultados se presentan. Los directores con menos de cinco años de experiencia obtuvieron resultados casi un 50% menores que los que contaban con más años de trabajo. También, la formación del director ha sido importante, ya que los directores que solo tenían una instrucción de tres años, sus estudiantes obtenían resultados ligeramente inferiores a los que habían cursado estudios de licenciatura o maestría.

Sin embargo, los factores que fueron más significativos en el estudio fue el tiempo y su gestión por parte del director. Por eso, los directores que invirtieron más tiempo en actividades no enfocadas en la administración del centro, como por ejemplo, visitas a otras instituciones, actividades personales, involucramiento en actividades de la comunidad, grupos de participación, proyectos del ministerio, obtuvieron un 70% menos de eficacia en los resultados de rendimiento de los estudiantes. En relación al tiempo, el tiempo que dedica el director a realizar refuerzo

pedagógico a los docentes, es también un factor que incide en el éxito del estudiante. Los centros donde el director no daba seguimiento a las actividades pedagógicas del profesorado obtuvieron solamente un 45% de aprobación, significando que la carencia de observación y seguimiento al trabajo del profesor determinaba en gran medida el éxito o fracaso del estudiante.

Otro indicador de eficacia es en el estudio la utilización del tiempo para formarse, por ello, los directores que dedicaron una cantidad considerable de tiempo para su desarrollo profesional incidieron en que sus estudiantes obtuvieran mejores calificaciones. Por último, el grado de satisfacción del director con la institución, entendiéndose como la satisfacción con su salario, el reconocimiento por parte de otros de su trabajo, satisfacción con las actividades que realiza en el centro, abonan sustancialmente en el rendimiento de los estudiantes de tercero y sexto.

El factor dirección escolar está formado por las siguientes variables analizadas: género del director, experiencia en años de director, formación, tiempo invertido en administración, tiempo que emplea en el liderazgo pedagógico, tiempo utilizado en su desarrollo profesional, así como su grado de satisfacción dentro de la institución.

5. **Currículo de calidad.** El currículo es un factor incidente en el rendimiento de los estudiantes, a pesar de ello los primeros estudios de eficacia no lo consideraron como fundamental, es más, en la actualidad los estudios que se realizan lo consideran casi uno adyacente a la eficacia, en cierto sentido porque su pertinencia es casi per se en la educación internacional. En el caso salvadoreño, analizar el currículo, su pertinencia, desarrollo, aplicación y flexibilidad es algo determinante para que los estudiantes adquieran mejores resultados en el rendimiento.

Es importante considerar que para obtener este factor es necesario que se valoren los datos relacionados con los aspectos metodológicos y didácticos empleados por el profesor en el aula. En realidad, gran parte del currículo de calidad se basa en actividades que subyacen a la actividad en el aula, por ello, casi todos los aspectos del trabajo

del profesor, ya sean desde la perspectiva metodológica, abordaje de los contenidos, revisión de trabajo que el estudiante realiza en casa y estrategias para las actividades básicas de lectura y escritura. Dichos aspectos los hemos considerados como variables que han resultado significativas, tanto en tercero como en sexto grados, igualmente en lectura como en matemáticas.

Para obtener este factor se han realizado una gran cantidad de correlaciones entre variables y los puntajes obtenidos por los estudiantes, así las variables analizadas son: frecuencia de tareas, porcentaje del tiempo dedicado a corregir tareas, frecuencia de tiempo dedicado a desarrollar estrategias de lectura, porcentaje del tiempo dedicado a preparar clases, porcentaje del tiempo dedicado a realizar actividades de sintaxis y ortografía, porcentaje del tiempo dedicado a desarrollar actividades de cálculo.

- 6. Instalaciones y servicios.** Como afirmamos inicialmente, los factores de eficacia presentan características contextuales muy fuertes, lo que se comprueba a través de este factor, ya que por sí mismo no es influyente en los estudios de tipo anglosajón o europeos. En realidad, en estudios de tipo internacional no se contemplan las instalaciones como factor clave para el éxito educativo del estudiante. Obviamente, esta caracterización es fruto de las situaciones socioculturales y, por supuesto, económicas de los países. Sería poco creíble que en el Reino Unido las infraestructuras sean precarias y con servicios deteriorados para los centros escolares.

Sin embargo, las instalaciones y servicios es un factor de alta incidencia en el rendimiento de los estudiantes salvadoreños según los datos obtenidos en este estudio. Tanto en lectura como en matemáticas de tercero y sexto grado. Las razones de su incidencia se enfocan básicamente en que si un estudiante asiste a un centro que no tiene las condiciones básicas, la perspectiva de permanencia en él será muy escasa, en realidad los centros con infraestructura deteriorada tienen menos estudiantes que los que mantienen una en condiciones mínimas. En nuestro estudio, casi el 90% de las escuelas que tienen infraestructura en buenas condiciones, tienen éxito en el rendimiento, además, los estudiantes son constantes en

asistencia y la deserción es relativamente pobre. En cambio, las escuelas que han mostrado que no tienen luz eléctrica, aun en las zonas urbanas, techos y servicios sanitarios tienen peores rendimientos en comparación con el grupo que sí cuenta con las condiciones básicas.

Indiscutiblemente, este factor muy propio de nuestras realidades empobrecidas, lo que obliga a considerar seriamente si el presupuesto del ministerio está logrando los objetivos mínimos para crear las condiciones de un centro educativo, ya que se evidencia que es necesario redireccionar fondos para suplir las condiciones básicas de los centros educativos con el fin de lograr al menos la permanencia.

Para obtener este factor se tuvo que fusionar diferentes variables, las cuales aportaron en diferentes niveles de significatividad. Es así que el factor se obtuvo a partir de las siguientes variables: servicios básicos, entendiéndose como servicios de luz eléctrica, agua potable, desagües, teléfono en la escuela y cantidad de baños suficientes. Adicionalmente, la variable instalaciones que tiene su origen en infraestructura, número de oficinas, salas de estudio, campo deportivo, laboratorios, gimnasio, sala de cómputo, comedor, enfermería, y biblioteca.

7. **Satisfacción docente.** El profesorado cuando está motivado y satisfecho con su ejercicio profesional incide directamente en el rendimiento de los estudiantes, esta aseveración es fruto de la investigación que se realizó para obtener los presentes factores de eficacia. Efectivamente, el profesorado comprometido es aquel que se siente satisfecho con el trabajo que desempeña y con el progreso de sus estudiantes.

Así, la proporción entre la satisfacción del profesor y los resultados obtenidos es realmente proporcional, mostrado tener una incidencia directa en el rendimiento de los estudiantes tanto en tercero como en sexto grado, especialmente en el área de matemáticas. Se ha verificado que la satisfacción del docente con la escuela ha sido importante en la obtención de mejores logros académicos de los estudiantes de los centros analizados.

En el mismo sentido, es importante para el profesorado desarrollar ciertas situaciones que les permitan lograr una satisfacción plena, dicha situación será producto de diferentes aspectos, pero mayoritariamente de los relacionados con las posibilidades de desarrollo profesional, sobre todo en el campo de las capacitaciones y formación continua. De tal forma, los profesores que recibían más formación incidían en el rendimiento de sus estudiantes, de igual forma, los que consideraban que su salario era satisfactorio.

Para obtener este factor se consideraron las siguientes variables: la satisfacción del docente con el salario devengado y con las posibilidades de desarrollo profesional, la cual ha ejercido una influencia positiva y determinante en matemáticas de tercero y sexto, presentando también una incidencia significativa en lectura en ambos grados. Asimismo, se incluye la variable estabilidad del profesorado, para comprender mejor el fenómeno investigado con relación al docente. Por ello, los docentes con plazas más estables incidían en el rendimiento de sus estudiantes, conllevando así a la eficacia del centro educativo.

7.3. CONCLUSIONES BÁSICAS SOBRE LA PROPUESTA DE EFICACIA ESCOLAR

Como se ha mencionado desde la presentación, este libro es fruto de una investigación mayor que permitió descubrir ciertos factores que aportaban directamente a la eficacia de las instituciones educativas. Por ello, se ha presentado únicamente los resultados finales y en ningún momento ha sido nuestra intención presentar los procesos de obtención de los indicadores ni la correlación entre ellos. Pero, sin lugar a dudas, la información que se ha mostrado a lo largo de este libro será de gran ayuda para los padres de familia, quienes en sus afanes de buscar la mejor educación de sus hijos, necesitan un referente de lo que hay que identificar en las instituciones para conocer la eficacia.

Asimismo, los directores de centros educativos encontraran después de la lectura de este libro, información valiosa para que reinterpreten su rol y las diferentes actividades que realiza en sus respectivas cotidianidades. Por ello, la información que se presenta hoy servirá como referente para

comprender la nueva función del director, su pertinencia, su perspectiva y sobre todo su nueva expectativa de funciones, ya que como se consideró en los últimos factores, enfocarse en la supervisión pedagógica, y en actividades eminentemente administrativas de la institución incidirán en el éxito. Por otra parte, si el director continúa realizando actividades sociales en la comunidad, como por ejemplo, proyectos de mejora de la comunidad en salud, medio ambiente, seguridad, y otros, descuidará su función principal y, por tanto, los estudiantes tendrán resultados pobres o precarios en comparación a otros de su zona.

Los docentes también necesitan enfocarse principalmente en realizar un trabajo de calidad, comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes, creando espacios de tolerancia y paz en sus aulas y centros educativos. Por ello, la satisfacción que tengan de su salario, especialmente aquellos provenientes de instituciones públicas, donde no existe la supervisión ni inspección pedagógica y administrativa severa, como sucede en otros centros privados o en sistemas educativos internacionales como el chileno, deben valorar muy positivamente este hecho. Este hecho es importante, ya que la mayoría de profesores de instituciones privadas reciben una cuarta parte del salario y deben realizar el doble de trabajo del que ellos efectúan, situación por la cual, la satisfacción debe reforzar su compromiso con fomentar un mejor rendimiento en sus estudiantes para lograr sociedades más prosperas y justas.

Por otra parte, si los dos agentes anteriores, el director y el profesorado, se inclinan a la búsqueda de espacios de encuentro y mejora de las relaciones de la comunidad educativa, se podrá entonces crear climas de aula y de centro armónicos, donde todos los miembros de la escuela puedan sentirse seguros y satisfechos de pertenecer a instituciones que les valoren y respeten. Por ello, este factor del clima tiene un componente muy sensible al trabajo del docente y del director, razón por la cual es necesario que se hagan una cantidad importante de esfuerzos por mejorar el involucramiento de ellos en la mejora del clima de la institución. Sin embargo, comprendemos a cabalidad que las condiciones actuales del país hacen que en muchas ocasiones factores exógenos obliguen a los docentes y al director a mantenerse alejados de lo que sucede en el aula y la escuela, pero consideramos que

si se logra mantener canales de comunicación con esos factores externos, se podrá al menos tener condiciones mínimas de respeto por los miembros de la comunidad educativa, situación que de una forma u otra hacen muy particular el concepto de eficacia en nuestros países centroamericanos.

Como agentes externos, un poco lejanos a la posibilidad de realización por parte de la comunidad educativa podemos encontrar los factores como gestión del tiempo, instalaciones y servicios, participación de las familias, estos aspectos de la eficacia, requieren un apoyo mayor de parte de agentes foráneos al centro educativo, razón por la cual están en muchas ocasiones fuera del alcance de los docentes y directores. Así pues, aunque sean principalmente externos al centro, pero incidentes directamente en el rendimiento del estudiante, es preciso que los principales responsables del centro educativo traten de gestionarlos de la forma más eficaz posible, con las intenciones de que se pueda lograr su adaptación inmediata.

Por ello, aunque la gestión del tiempo escape a las manos de los directores, se pueden realizar actividades que incentiven al uso responsable del poco tiempo con el que se cuenta, especialmente en cuanto a las celebraciones, inasistencias, llegadas tardías del profesorado y otras relacionadas a este quehacer. En el mismo sentido, las instalaciones y servicios, los que podrían conllevar un esfuerzo por parte del director, principalmente, para motivar a la comunidad educativa que se involucre en la reparación de los elementos más necesarios para los estudiantes puedan recibir las clases, entre ellos, el tejado.

En cuanto a la familia, es una situación particular y de condiciones, el que los responsables del menor asistan a reuniones propuestas por el profesorado o el director. Sin embargo, la motivación y el interés personal en que los estudiantes obtengan mejores resultados, tanto a nivel cognitivo como social. Por todo esto, estos factores externos a la escuela, pueden ser sensiblemente modificados con interés y compromiso de los actores internos del centro educativo, el reto es lograrlo de la forma más eficaz y más convincente.

Ante eso, comprendemos que si queremos mejorar los centros educativos, debemos comenzar por las aulas, modificando la cultura escolar, lo que

significa que el cambio debe ser total no parcial, es decir una transformación de la cultura de toda la comunidad escolar. Ese cambio implica que todos los participantes deben involucrarse en tratar de implementar los factores que aquí hemos mostrado, ya que ellos pueden ser la solución para los grandes problemas educativos del país.

En conclusión, podemos decir positivamente que la escuela sí importa, que la escuela como referente social y antropológico es un espacio que merece la atención de la comunidad y, de los hacedores de políticas educativas. La realidad que hemos tenido que vivir en El Salvador actualmente es fruto de la apatía de y hacia la escuela, algo que causa niveles muy bajos de profesionalización, pero sobre todo de civismo, incapacidad para crear espacios ciudadanos donde el respeto y la tolerancia sean frutos del trabajo ideológico propiciado en el aula y en centro educativo. Por ello, es nuestro interés motivar a los docentes y directores a que sean agentes principales de transformación de la sociedad que tenemos, una sociedad que sigue basándose en el miedo y la inseguridad y logremos crear una sociedad de satisfacción y logros plenos para todos.

7.4. PROPUESTA DE MODELO DE EFICACIA ESCOLAR PARA EL SALVADOR

Para concluir este libro no podemos menos que presentar un modelo que sirva para que las escuelas en el país logren enrumbarse en el complejo mundo de la calidad por medio de la identificación de factores de eficacia. El que presentamos a continuación es un abordaje gráfico de la información mostrada anteriormente, ya que consideramos que sin una idea visual concreta es difícil apropiarse del tema y de los factores.

El modelo que presentamos a continuación ha sido el resultado de una larga investigación y concienzudo análisis de la teoría existente sobre eficacia escolar. En ese sentido, hemos revisado cuidadosamente los antecedentes de investigaciones latinoamericanas y sajonas, pero también hemos reflexionado sobre los datos empíricos recibidos y sus transformaciones, lo que nos ha dado como resultado este modelo que presentamos ahora.

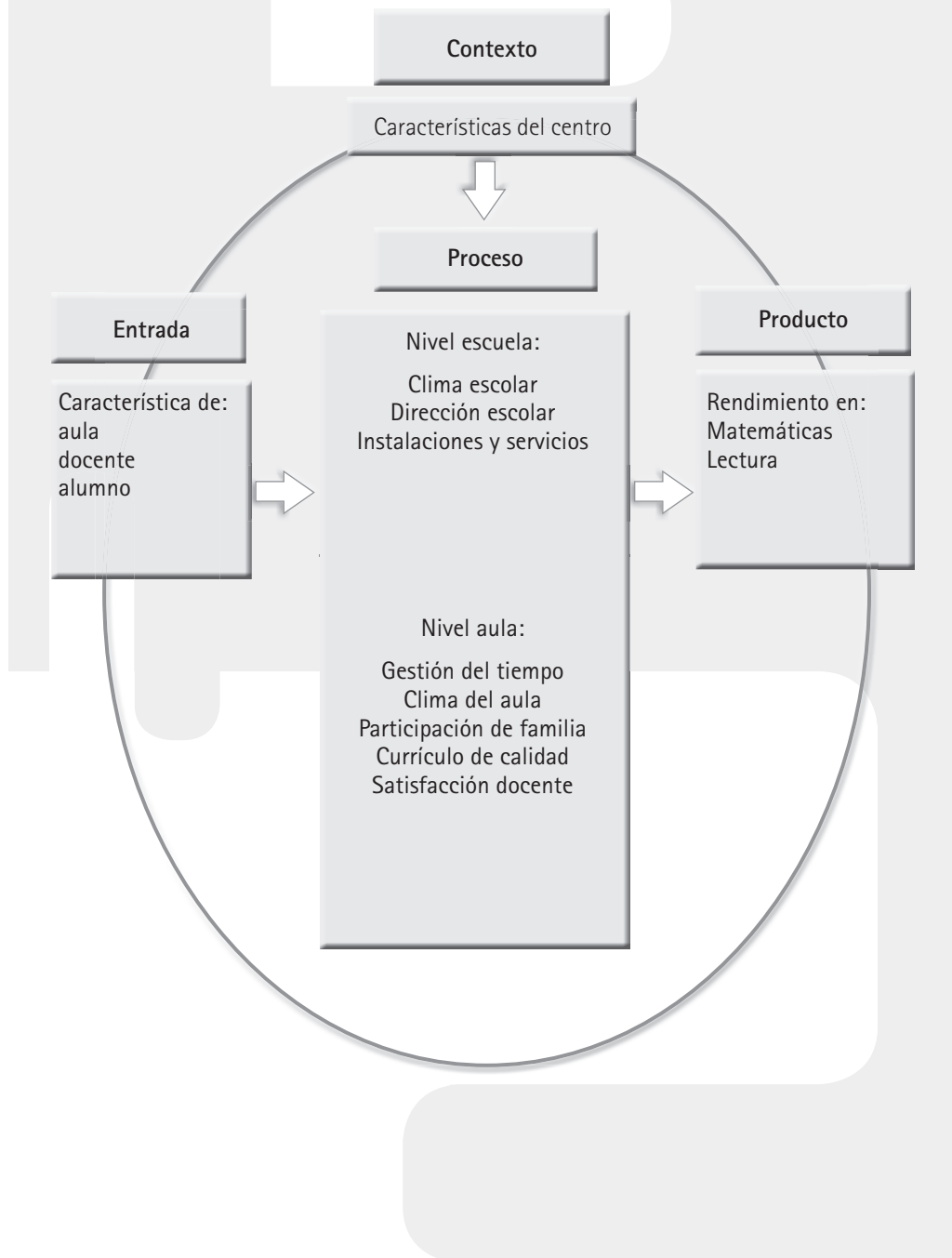
Para completarlo necesitamos considerar algunas de las características de nuestro modelo, entre ellas están: que es un modelo empírico, es decir, utiliza fundamentalmente los resultados de una exhaustiva investigación empírica, utilizando un análisis serio y ortodoxo de datos, así como un complejo proceso para la obtención de resultados. Eso no quiere decir que no se apropia de los estudios teóricos preexistentes y que se inhibe de utilizar algunos de sus hallazgos.

Es evidente entonces, que nuestro modelo empírico no se basa en el hecho especulativo, no es simplemente una recopilación de información o una serie de criterios que pretenden construir una alternativa a lo existente. Es más, nuestros factores se basan en resultados encontrados, después de realizado un análisis sistemático y procesual. Se puede decir categóricamente que, este modelo no es una propuesta de relaciones hipotéticas, más bien son elementos validados por la investigación.

Adicionalmente, otra característica que identifica positivamente el modelo es que agrupa los factores en función de dos criterios, el primero es de escuela, aula y alumno. El segundo es a través de factores de contexto, entrada, proceso y producto. Asimismo, presenta la característica que destaca por ofrecer información relevante de las variables de proceso del alumno, propiciando destacar el papel activo del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Esa serie de características del modelo que presentamos conforman un modelo empírico de eficacia escolar para escuelas salvadoreñas que permitirá lograr mejores resultados en cuanto al rendimiento de la población estudiantil de los niveles de primaria del país.

Gráfico 7.4. Modelo empírico de eficacia escolar para escuelas primarias en El Salvador



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, P. (2006). *Labor Supply, School Attendance, and Remittances from International Migration: The Case of El Salvador*. The World Bank Policy Research Working Paper N. 3903. Washington, D.C.: The World Bank.
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistic Society. A*, 1949, 1-43.
- Alonso, M. (2010). *Guía para la aplicación de la norma UNE-EN ISO 9001:2008 en el sector educativo*. Madrid: AENOR.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anderson, L. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, L. (1988). Rates of return of education for females in El Salvador. *Social and Economic Studies*, 37(3), 279-287.
- Aparicio, L. (1967). *Planeamiento integral de la educación*. San Salvador: Dirección de Publicaciones.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en el rendimiento escolar y el autoconcepto académico*. Santiago: Informe FONDECYT.
- Arcia, G., Porta, E. y Laguna, J. (2004). *Análisis de los factores asociados con el rendimiento académico de 3º y 6º de primaria*. Managua: Ministerio de Educación.
- Arroyo, J. (2001). *Incidencia de los indicadores en la calidad de la educación*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (Enero-abril), 93-116.
- Ball, S. (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the effectiveness and school improvement movements* (pp.70-83). Londres: Falmer Press.
- Ballesteros, F. (1905). *Pedagogía, educación y práctica pedagógica*. Málaga: Tipografía El Cronista.
- Barber, M. (2007). *Instruction to deliver*. Londres: Politics Publishing.

- Barberena, S. (1892). *Descripción geográfica y estadística de la República de el Salvador*. San Salvador: Imprenta Nacional.
- Barbosa, M. y Fernandez, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. En Franco, C. (Ed.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bas, E. (2010). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bedi, A. y Marshall, J. (1999). School attendance and student achievement: evidence from rural Honduras. *Economic Development and Cultural Change*, 47, 657-682.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma chilena? En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 38-51). Santiago: Editorial Universitaria.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Ministerio de Educación-UNICEF.
- Benavides, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en Matemáticas en cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico. Informe preparado para la UMC*. Lima: UMC.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14 (43), 1019-1049.
- Blanco, E. (2009a). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*. 27 (80), 671-694.
- Blánquez, A. (1960). *Diccionario latino-español*. Tomo II. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- Bounomo, M. (2011). The impact of child labor on schooling outcomes in Nicaragua. *Economic of Education Review*, 30(6), 1527-1539.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción: Elementos para la teoría de un sistema de enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre lección*. Barcelona: Anagrama.

- Bowles, S. y Levin, H. (1968). The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence. *Journal of Human Resources*, 3, 3-24.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brandi, S., Filippa, N., Schiattino, E. y Martin, M. (2000). *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Brimer, A. (1978). *Sources of difference in school achievement*. Buckinghamshire: Nfer.
- Brown, B. y Sacks, D. (1986). Measuring the effects of instructional time on student learning: evidence from the beginning teacher evaluation study. *American Journal of Education*, 94, 480-500.
- Brookover, W. y Lezotte, L. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (pp. 328-375). Nueva York: MacMillan.
- Bunge, C. (1909). *La educación*. Valencia: F. Sempere y Co. Editores.
- Burnham, K. y Anderson, D. (2004). Multimodel inference: understanding AIC and BIC in model selection. *Sociological Methods and Research*. 33, 261-304.
- Cain, G. y Watts, H. (1970). Problems in making policy inferences from the Coleman Report. *American Sociological Review*. 35, 228-242.
- Calvo, M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en Matemáticas. *Educación*, 32(1), 123-138.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R. y Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness. Towards a model for research and teacher appraisal. *Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grado 3° y 5° (1993-1994)*. Bogotá: MEN.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Cuadernos de Educación* N° 103. Santiago: CIDE.
- Carnoy, M. y McEwan, P. (1997). *La educación y el mercado laboral en Honduras*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación/Proyecto ASED.

- Castejón, J. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CEPAL. (2010). *Anuario estadístico para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemáticas de los estudiantes en el último año de la educación media de Argentina. Un modelo de tres niveles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Cervini, R. (2009). Class, school, municipal and state effects on mathematics achievement in Argentina: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 319-340.
- Cervini, R. (2009a). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-17.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D. y Sammons, P. (2012). *School effectiveness and improvement research, policy and practice: challenging the orthodoxy?* Abingdon: Routledge.
- Cheng, Y. (1996). *School effectiveness and school-based management. A mechanism for development*. Londres: Falmer Press.
- Cheurprakobkit, S. y Bartsch, R. (2005). Security measures on school crime in Texas middle and high schools. *Educational Research*, 47(2), 235-250.
- Clauset, K. y Gaynor, A. (1982). A systems perspective on effective schools. *Educational Leadership*, 40(3), 54-59.
- Coleman, J. (1991). *Parental involvement in education*. Washington: US Department of Education.
- Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1981). *Public and private schools*. Chicago: National Opinion Research Center.
- Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982). *High school Achievement: public, catholic and other private school compared*. Nueva York: Basic.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A. Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Consejo Superior de Educación (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. San José: Ministerio de Educación.
- Contreras, D. y Elacqua, E. (2005). El desafío de la equidad y la calidad de la educación chilena. *En foco Expansiva*, 43, 1-27.
- Corominas, J. y Pascual, J. (1996). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos.
- Cortez y Larraz, P. (1958). *Descripción geográfico-moral de la diócesis de Goathemala*. Guatemala: Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: a research synthesis. 1995 updated*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covarrubias, S. (1995). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Edición Facsímil de 1611. Madrid: Editorial Castalia.
- Cox, A. y Ureta, M. (2003). International migration, remittances, and schooling: evidences from El Salvador. *Journal of Development Economics*, 72(2), 429-461.
- Creemers, B. (1996). The school effectiveness knowledge base. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 36-58). Londres: Routledge.
- Creemers, B. (2002). The comprehensive model of educational effectiveness: background, major assumptions and description. Documento recuperado el 13-02-2013. http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/the_comprehensive_model_of_educational_effectiveness.pdf
- Creemers, B. (2002a). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.
- Creemers, B. (2008). The AERA handbooks of research on teaching: implications for educational effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 473-477.
- Creemers, B. y Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 125-139.
- Creemers, B. y Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Creemers, B. y Reezigt, G. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environment. En H. Freiberg (Ed.) *School climate:*

- measuring, improving and sustaining healthy learning environment* (pp. 30-47). Filadelfia: Falmer Press.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Abingdon: Routledge.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamical model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29, 293-315.
- Creemers, B., Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409-427.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2003). Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience. *International Journal of Education Development*, 23(2), 145-166.
- Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: IERAL.
- Deweese, A., Klees, S. y Quintana, J. (1995). Costos, beneficios y financiamiento de la educación. En F. Reimers *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y Oportunidades* (pp. 155-216). San Salvador: UCA Editores.
- Deweese, A., Evans, E., King, C. y Schiefelbein (1995). Educación básica y parvularia. En F. Reimers *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades*. (pp. 217-278). San Salvador: UCA Editores.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1994). *Panorama del sistema educativo metropolitano*. Quito: Comunicación Visual.
- Dirección General de Estadísticas de El Salvador (1912). *Anuario de la Dirección General de Estadísticas de 1912*. San Salvador: Tipografía La Unión.
- Dirección General de Estadísticas y Censos (2010). *Encuesta de hogares de propósitos múltiples*. San Salvador: DIGESTYC.
- Duckworth, K. (1983). *Specifying determinants of teacher and principal work*. Eugene: OR. Center for Educational Policy and Management. University of Oregon.
- Dyer, H. (1968). School factors and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 38-56.
- Ebaugh, C. (1947). *Education in El Salvador*. Washington: United States Government Printing Office.

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37(3), 15-24.
- Edmonds, R. y Frederiksen, J. (1978). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge: Harvard University/Center for Urban Studies.
- Ehren, M. y Swanborn, M. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 257-280.
- Elacqua, G., Contreras, D., Salazar, F. y Santos, H. (2011). The effectiveness of private school franchises in Chile's national voucher program. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 237-263.
- Elberts, R. y Stone, J. (1988). Students achievement in public schools: do principles make a difference? *Economics Education Review*, 7, 291-299.
- Escamilla, M. (1975). *La reforma educativa salvadoreña*. San Salvador: Dirección de Publicaciones.
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 12(2), 377-408.
- Fernández, T., Trevignani, V. y Silva, C. (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- Fielding, M. (2001). *Taking education really seriously: four years hard labour*. Londres: Routledge.
- Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago: CIDE.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Ballmor: Open University Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- Gage, N. (1963). *Hanbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009). *School choice in Chile: looking at the demand size*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Galvez-Sobral, A. y Moreno, M. (2009). *Impacto de las características del docente sobre el rendimiento académico en la evaluación nacional de primaria*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Gamble, A. (2010). After the crash. *Journal of Educational Policy*, 25(6), 703-718.

- García, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Tesis doctoral inédita. UNED.
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind. How children think and how school should teach*. Nueva York: Basic Books.
- Gershberg, A. (1999). Fostering effective parental participation in education: lesson from a comparison of reform process in Nicaragua and Mexico. *World Development*, 27(4), 753-771.
- Gershberg, A. (1999a). Decentralization, citizen participation and the role of the State: The autonomous school program in Nicaragua. *Latin American Perspective*, 26(4), 8-38.
- Gershberg, A. Meade, B. y Anderson, S. (2009). Providing better education services to the poor: Accountability and context in the case of Guatemalan decentralization. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 187-200.
- Glasman, N. y Biniaminov, I. (1981). Input-output analyses of schools. *Review of Educational Research*, 51,509-539.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models*. Londres: Arnold.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Good, T. y Brophy J. (1986). School effects. En M.Wittrock (Ed) *Handbook of research on teaching* (pp. 570-602). Nueva York: McMillan.
- Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36(5), 745-766.
- Gottfredson, D y Wilson, D. (2003). Characteristics of effective school-based substance abuse prevention. *Prevention Science*, 4(1), 27-38.
- Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au course des années de collège*. Liège: Université de Liège.
- Grubb, M. (2009). *The money myth*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Gutiérrez, E. (2004). *Factores de eficacia docente en educación primaria*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Hafner, A. (1993). Teaching-method scales and mathematics-class achievement: What works with different outcomes? *American Educational Research Journal*, 30(1), 71-94.

- Hanushek, E. y Kain, J. (1972). On the value of equality of educational opportunity as a guide to public policy. En F. Mosteller y D. Mohinan (Eds.), *Equality of educational opportunity* (pp. 116-145). Nueva York: Vintage Books.
- Harris, A. (2001). Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement. En A. Harris y N. Bennett (Eds.), *School effectiveness and school improvement. Alternative perspectives* (pp. 7-25). Londres: Continuum.
- Harris, A., Jamieson, I. y Russ, J. (1996). *School effectiveness and school improvement. A practical guide*. Londres: Pitman Publishing.
- Henderson, A. y Berla, N. (1995). *The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Herrera, M. (1993). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: un estudio crítico*. Caracas: Convenio CICE/CINTERPLAN.
- Herrera, M. y Díaz, J. (1991). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos de la red escolar Fe y Alegría*. Documento inédito. Caracas: UNESCO/CENDES/CICE.
- Herrera, M. y López, M. (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (nacionales y municipales)*. Documento inédito. Caracas: Banco Mundial/CICE.
- Herrera, M. y López, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.
- Herrera, S. (2007). Primary education in Bourbon San Salvador and Sonsonate, 1850-1808. En J. Dym y C. Belaubre. *Politics, economy and society in Bourbon Central America, 1759-1821* (pp.17-45). Boulder, CO: University Press of Colorado.
- Hill, P., Rowe, K. y Jones, T. (1995). Factors affecting students' educational progress: multilevel modeling of educational effectiveness. *Congress for School Effectiveness and School Improvement*. Leewarden.
- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hopkins, D. (1990). The International Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a syntheses. *School Organization*. 10, (2-3), 179-194.
- Hopkins, D. y Harris, A. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*. 17(3), 401-411.
- Hopkins, D. (2012). What we have learned from school improvement about taking educational reform to scale. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement*

- research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 163-176). Londres: Routledge.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Nueva York: Routledge.
- Jencks, C. y Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. Nueva York: Doubleday.
- Jencks, C. y Peterson, P. (1991). *The urban underclass*. Nueva York: Brookings Institution Press.
- Jencks, C. (1992). *Rethinking social policy: race, poverty and underclass*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jencks, C. (1995). *The homeless*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jiménez, E. y Sawada y. (1999). Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO program. *World Bank Economic Review*, 13(3), 415-441.
- Katz, I. (1968). Academic motivation and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 57-65.
- Klees, S y Wells, S. (1983). Economic evaluation of education: a critical analysis in the context of applications to educational reform in El Salvador. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 327-345.
- Kreft, I. (1987). *Models and methods for the measurement of school effects*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Amsterdam.
- Kreft, L. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: a study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Knuver, A. y Brandsma, H. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Kyriakides, L. y Luyten, H. (2009). The contribution of schooling to the cognitive development of secondary education students in Cyprus: an application of regression discontinuity with multiple cut-offs. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 167-186.
- Lauder, H., Jamieson, I. y Wikeley, F. (1998). Models of effective schools: limits and capabilities. En R. Slee, G. Weiner, y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the effectiveness and school improvement movements* (pp. 51-69). Londres: Falmer Press.

- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levin, H. y Lockheed, M. (1991). Creating effective schools. En H. Levin y M. Lockheed. (Eds.), *Effective schools in developing countries* (pp. 1-19). Washington: The World Bank.
- Levin, B. (2012). Innovation, transformation and improvement on school reform. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 220-229). Londres: Routledge.
- Lezotte, L. (1989). School improvement based on the effective school research. *International Journal of Educational Research*, 5(7), 815-825.
- Lezotte, L. y McKee, K. (2002). *Assembly required: a continuous school improvement system*. Okemos, MI: Effective School Products.
- Lezotte, L. y McKee, K. (2004). *Implementation guide for assembly required: a continuous school improvement system*. Okemos, MI: Effective School Products.
- Lezotte, L. y McKee, K. (2006). *Stepping up: leading the charge to improve our schools*. Okemos, MI: Effective School Products.
- Lezotte, L. y McKee, K. (2011). *What effective schools do? Re-envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Lino Molina, J. (1919). La palabra docente. *Revista mensual de pedagogía*, 13, 17-28.
- LLECE. (2001). *Segundo informe de resultados. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*. Santiago. OREALC/UNESCO.
- LLECE. (2001a). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje y Matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- LLECE. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago. OREALC/UNESCO.
- Logan, J., Minca, E. y Adar, S. (2012). The geography of inequality. Why separate means unequal in American public schools. *Sociology of Education*, 85(3), 287-301.
- Manzer, R. (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Marshall, J. y White, K. (2001). *Academic achievement, school attendance and teacher quality in Honduras: an empirical analysis*. S P

- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. En F. J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte* (pp. 93-125). Bogotá: Convenio Andrés Bello/CIDE.
- Martínez, M. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Paper 79. Cambridge: Harvard Institute for International Development.
- Martins, P. (2009). *Individual teacher, incentives, student achievement and grade inflation*. Bonn: Institute for Study of Labor.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Mayeske, G., Wisler, C., Beaton, A., Weinfield, F., Cohen, W., Okada, T., Proshek, J. y Taber, K. (1972). *A study of our nation's schools*. Washington: US Department of Health, Education and Welfare.
- Mc Ewan, P. y Trowbridge, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 61-76.
- Meade, B. (2012). A mixed-method analysis of achievement disparities in Guatemalan primary schools. *International Journal of Education Development*. Vol 32. (4). En prensa.
- Mella, O. (2007). *Análisis de valor agregado. Análisis de la trayectoria de una muestra de estudiantes de 9º grado a bachillerato*. San Salvador, (Sp)
- Miller, S. y Frederick, J. (1990). The false ontology of school climate effects. *Educational Theory*, 40(3), 333-342.
- Ministerio de Educación (1970). *Plan quinquenal de educación (1967-1972)*. San Salvador: Dirección de Publicaciones.
- Ministerio de Educación (1999). *Características de la organización de centros educativos con resultados sobresalientes de la PAES*. San Salvador: Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación/ Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2000). *Factores asociados al rendimiento de los estudiantes que se sometieron a la PAES 2000*. San Salvador: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2003). *Educación y sociedad: avances de la reforma educativa al 2003*. San Salvador: Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación/Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005). *¿Cómo se aprende a leer y a escribir en la escuela pública salvadoreña? Las prácticas educativas para el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de educación básica*. San Salvador: Ministerio de Educación/FEPADE.
- Ministerio de Educación Nacional (1993). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica*. Documento del saber n1. Bogotá: MEN.
- Miralles, M. (2009). *El análisis multinivel sobre los factores de eficacia escolar en matemáticas, a través de PISA 2003 en España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Serie económica n 61. Universidad de Chile.
- Moncada-Davidson, L. (1995). Education and its limitations in the maintenance of peace in El Salvador. *Comparative Education Review*, 39(1), 54-75.
- Moreira, T. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel. *Educación*, 33, (2), 61-80
- Moreno, M., Gálvez-Sobral, A., Saz, M., Morales, A., Johnson, J., Santos, J. y Arriola, P. (2009). *Informe técnico de factores asociados 2008*. Guatemala: DIGEDUCA/Ministerio de Educación de Guatemala.
- Morin, E. (2010). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Barcelona: Seix Barral.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- Mosteller, F. y Moynihan, D. (1972). *On equality of educational opportunity*. Nueva York: Vintage.
- Moynihan, D. (1968). Sources of resistance to the Report Coleman. *Harvard Educational Review*, 38, 23-36.
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without school. *Journal of Educational Change*, 7, 141-160.

- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 53-91). Bogotá: Convenio Andrés Bello/CIDE.
- Murillo, F.J. (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello/CIDE.
- Murillo, F.J. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2007a). School effectiveness research in Latin America. En, T. Townsend. *International handbook of school effectiveness and improvement*. (Pp. 75-92). Dordrecht: Springer.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Murillo, F. J. (2008a). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuela inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11-12.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados de SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
- Naciones Unidas (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO/CEPAL.
- New York State Department of Education (1974). *School factors influencing reading achievement: a case study of two inner city schools*. Albany, NY: Division of Education and Evaluation.
- New York State Department of Education (1976). *Three strategies for studying the effects of school process*. Albany, NY. Bureau of School Programs Evaluation.
- Nuttall, D., Goldstein, H., Prosser, T. y Rabash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 7(13), 769-776.
- O'Connell, A. y Mc Coach, D. (2008). *Multilevel modeling of educational data*. Charlotte, NC: Information age Publishing, Inc.

- Painter, J. (2002). *Designing multilevel models using SPSS 11.5 mixed model*. Chapel Hill: Jordan Institute for Families.
- Parra, R., González, A., Moritz, O.P., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación fes-Tercer Mundo Editores.
- Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: alguna de las funciones en la sociedad Americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- Picardo, O. y Victoria, J. (2009). *Educación acelerada. El Salvador*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la educación, ciencia y cultura.
- Piñeros, J. y Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington: Banco Mundial.
- Plowden Comittee. (1967). *Children and their primary school*. Londres: HSMO.
- PREAL. (2004). *Informe construyendo el futuro. Informe del progreso educativo 2004*. El Salvador. Santiago: PREAL.
- PREAL. (2006). *Informe construyendo el futuro. Informe del progreso educativo 2006*. El Salvador. Santiago: PREAL.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 4, 427-452.
- Querejazo, V. y Romero, V. (1997). *Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central*. Tesis de maestría. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Ralph, J. y Fennessey, J. (1983). Science or reform: some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*. 64 (10). 689-694.
- Ramos Ramírez, G. (2013). *La investigación sobre eficacia escolar en El Salvador*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rapalo, R. (2002). *Informe sobre los factores asociados al rendimiento académico Honduras 2002: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, de tercero y sexto grados*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Raptis, H. y Fleming, T. (2003). Reframing education: How to create effective schools. *The Education Papers*, 188, 1-24.
- Ravela, P., Picaroni, B., Cardozo, M., Fernández, T., Gonet, D., Carni, A., Loureiro, G. y Luaces, O. (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los*

- aprendizajes. Cuarto informe de la Evaluación nacional de aprendizajes en sextos años de educación primaria.* Montevideo: Editorial UMREMECAEP-ANEP.
- Razczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile.* Santiago: Ministerio de Educación.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa.
- Redondo, J. y Descouvieres, C. (2001). Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado. *Revista Enfoques Educativos*, 3(1), 139-154.
- Redondo, J. y Descouvieres, C. y Rojas, K. (2005). Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 125-144.
- Reimers, F. (1995). *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades.* San Salvador: UCA Editores.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Reinaga, T. (1998). *Reformas y calidad de la educación en el sistema educativo boliviano.* Tesis de maestría. Universidad de Chile.
- Reyes, R. (1888). *Apuntamientos estadísticos sobre la República del Salvador.* San Salvador: Imprenta Nacional.
- Reynolds, D. (1975). When teachers and pupils refuse a truce: the secondary school and the generation of delinquency. En G. Mingham y G. Pearson (Eds.), *British Working Class Youth Culture* (pp. 124-137). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En P. Woods. (Ed.), *The process of schooling* (pp. 217-229). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Reynolds, D. (1982). The search of effective school. *School Organization*, 2(3), 215-237.
- Reynolds, D. (1985). *Studying school effectiveness.* Londres: The Falmer Press.
- Reynolds, D. (1989). School effectiveness and school improvement. A review of the British literature. En D. Reynolds y B.P.M. Creemers (Eds.), *School effectiveness and improvement.* Groningen: Rion.
- Reynolds, D. (2000). School effectiveness: The international dimension. En C. Tedlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 232-256). Londres: Falmer Press.
- Reynolds, D. (2010). *Failure-free education. The past, present and future of school effectiveness and school improvement.* Nueva York: Routledge.

- Reynolds, D. (2012). Thinking the unthinkable? The future of school effectiveness and school improvement to be realized through closer relationships with educational policies and policy makers. En, C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 205-219). Londres: Routledge.
- Reynolds, G. (2014). *The new school. How the information age will save American education from itself.* Nueva York: Encounter Books.
- Reynolds, D. y Sullivan, M. (1979). Bringing schools back in. En L. Barton (Ed.), *Schools, pupils and deviance.* (pp. 89-129). Driffield: Nafferton.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. y Schaffer, G. (2005). *World class schools: international perspectives on school effectiveness.* Londres: Routledge.
- Reynolds, D. Sammons, P., De fraine, B., Townsend, T. y Van Damme, J. (2011). Educational Effectiveness Research (EER): a state of the art review. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Eficacia y Mejora Escolar.* Chipre 2011.
- Rodríguez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB.* Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.
- Rodríguez, N. (1998). *Estilos de dirección en escuelas venezolanas.* Documento inédito. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rojas, L. (2004). *Factores asociados a la repitencia de los estudiantes que cursan séptimo año en colegios diurnos académicos públicos: un análisis de niveles múltiples.* Tesis doctoral inédita. Universidad Estatal a Distancia Costa Rica.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* Cambridge: Harvard University Press.
- Salvador, F., Rodríguez, J., Bolívar, A. (Dir.). (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*, I. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sammons, P. (1994). Findings from school effectiveness research: some implications for improving the quality of schools. En P. Ribings y E. Burrige. (Eds). *Improving education: the issue of quality* (pp. 73-100). Londres: Cassell.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century.* Lisse, Netherland: Swets and Zeitlinger.

- Sammons, P. (2012). Methodological issues and new trends in educational effectiveness research. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons, *School effectiveness and improvement research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 9-26). Londres: Routledge.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Santiago, K., Lukas, J. y Etxeberria, J. (2013). School effectiveness and entrance examinations for university of the Basque country. Conferencia presentada en el *Congreso internacional de eficacia escolar y mejora de la escuela*. Chile
- Santos, J. (1880). *Curso completo de pedagogia*. Madrid: Gregorio Hernando.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundation of school effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Education Research*, 13, 691-706.
- Scheerens, J., Naninga, H. y Pelgrum, W. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations: Preliminary results of a secondary analysis of the second mathematics study. En B. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 199-209). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1973). Expanding the scope of educational planning: the experience of Chile. *Interchange*. 2(1), 18-30.
- Schiefelbien, E. y Farrel, J. (1982). *Eight years of their lives: through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Schiefelbein, E. y McGinn, N. (2008). *Learning to educate: proposals for the reconstruction of education in Latin America*. Paris: UNESCO/International Bureau of Education.

- Schiefelbein, E., Rápalo, R., Kraft, R., Guzmán, J., Lardé, A., Siri, C. y Reimers, F. (2005). *Basic education in El Salvador: consolidating the foundations for quality and equal opportunities*. San Salvador: USAID/Ministerio de Educación.
- Schweitzer, J. (1984). Characteristics of effective schools. Conferencia presentada en la *American Educational Research Association Annual Meeting*. Nueva Orleans.
- Search, P. (1923). *Una escuela ideal*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Secretaría de Educación. (2005). *Sistematización de las experiencias de las escuelas de éxito como estrategias de prevención del fracaso escolar en Honduras*. S P
- Slee, R. y Weiner, G. (1998). Introduction: school effectiveness for whom? En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp. 1-10). Londres: Falmer Press.
- Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.) (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer Press.
- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 230-342). Nueva York: Vintage Books.
- Snijders, T. y Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advance multilevel modeling*. Londres: Sage Publications.
- Snow, C., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I. y Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Squires, D., Hewitt, W. y Segars, J. (1983). *Effective schools and classrooms. A research based perspective*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stringfield, S. (1998). An anatomy of ineffectiveness. En L. Stoll y K. Myers (Eds.), *No quick fixes: perspectives on schools in difficulties* (pp. 209-220). Londres: Falmer.
- Stringfield, S. y Slavin, R. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B. Creemers y G. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Stringfield, S., Reynolds, D. y Schaffer, E. (2008). Improving secondary schools' academic achievement through a focus on reform reliability: 4 and 9 years finding from the high reliability schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428.

- Subdirección de Análisis de Datos de Evaluación e Investigación. (2010). *Informe técnico de la evaluación nacional de primaria 2008*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blachford, I. y Taggart, B. (2010). *Early childhood matters evidence from the effective preschool and primary education project*. Londres: Routledge.
- Talavera, M. y Sánchez, X. (2000). *La escuela, factor principal en la calidad de su rendimiento escolar*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/ SIMECAL.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. (pp. 55-133). Londres: Falmer Press.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, S., Salim, M., Muñoz-Chereau, B. y Weng, P. (2012). Educational quality, effectiveness and evaluation: perspectives from China, South America and Africa. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris y D. Muijs (Eds.), *School effectiveness and improvement research, policy, and practice: challenging the orthodoxy?* (pp. 125-146). Abingdon: Routledge.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concern about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40.
- Tilly, C. (1999). *Durable inequality*. Berkely: University of California Press.
- Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Nueva York: Springer.
- Townsend, T. (2012). Thinking and acting both locally and globally: the future for school effectiveness and school improvement. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 177-187). Londres: Routledge.
- Tyack, D. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: LLECE - OREALC/UNESCO.

- Valiente, T. y Kuper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 285-304.
- Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*. Newark: University of Delaware.
- Vera, M. (1999). Efectividad relativa en los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de Investigación Económica*, 17, 67-96.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo-beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: for succesful school*. Washington DC: Council for the Basic Education.
- Wilder, G. (1977). Five exemplary reading programs. En J. Guthrie (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension* (pp. 57-68). Newark: International Reading Association.
- Wilson, A. (1968). Social class and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 77-84.
- World Bank. (1999). *Peru Education at a Crossroads. Challenges and Opportunities for the 21st Century*. Report No.19066-PE. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2005). *Expanding educational opportunities and building competencies for Young people. A new agenda for secondary education*. Washington, DC: The World Bank.
- You, S. (2013). Gender and ethnic differences in precollege mathematics course work related to science, technology, engineering and mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 64-86.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Documento de trabajo n° 175. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de la reforma. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).



**Gustavo Alonso
Ramos Ramírez**

Doctor en Innovación y Formación del Profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid, con la calificación de Apto Cum Laudem por unanimidad. Máster en Formación de Profesores Especialistas en la Enseñanza del Español por la Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en Formación Pedagógica por la Universidad Pedagógica de El Salvador.

Su experiencia pedagógica se concreta a través de diferentes programas de maestría en varias universidades salvadoreñas. Asimismo, ha realizado diversos abordajes educativos con estudiantes en niveles básico e inicial. Su trayectoria educativa le ha permitido trabajar también con adultos mayores en cursos libres y, con estudiantes africanos y asiáticos en España.

El desarrollo de su actividad de investigación le ha permitido participar como conferenciante. Por su directa vinculación a la Asociación de Estudiantes e Investigadores Extranjeros de la Universidad Autónoma de Madrid –UAM– ha sido organizador de congresos en la UAM, permitiéndole gestionar una serie de proyectos de mejora de la calidad de los investigadores extranjeros.

Su proyección de investigación se presenta en diferentes artículos publicados en revistas en España, Honduras y El Salvador. Adicionalmente, su especialidad en eficacia escolar le permite participar de grupos de investigación internacional.

