

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA SISTEMÀTICA I SOCIAL
Doctorat en EDUCACIÓ

Tesis Doctoral
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN CHIAPAS (MÉXICO): UNA APROXIMACIÓN
COMPARATIVA A LOS RESULTADOS INTERNACIONALES,
NACIONALES Y A LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

Doctoranda: Sra. Gloria Susana Velasco López

Director: Dr. Jordi Pàmies Rovira
Dra. Laura Arnau Sabatés

BELLATERRA, septiembre 2016

Dr. Jordi Pàmies Rovira, professor del Departament de Pedagogia Sistmàtica i Social amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Laura Arnau Sabatés professora del Departament de Pedagogia Sistmàtica i Social amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada sota la direcció del signant per a la Llicenciat/da Gloria Susana Velasco López amb el títol EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHIAPAS (MÉXICO): UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA A LOS RESULTADOS INTERNACIONALES, NACIONALES Y A LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR, reuneix tots els requeriments científics, metodològics I formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra, 19 de setembre de 2016

Signat:

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología la oportunidad que me brindó al otorgarme el apoyo para realizar el Doctorado.

Quiero además expresar un sincero agradecimiento a mis directores de tesis, los Doctores Jordi Pàmies Rovira y Laura Arnau Sabatés por su apoyo y el invaluable conocimiento que he adquirido a partir de su contribución.

De igual manera agradezco a los inspectores, directores, docentes, alumnos y familias de las escuelas Secundarias del estado de Chiapas, México por su participación y motivación para colaborar en el proyecto, y la confianza depositada.

Agradezco la invitación a colaborar en el proyecto EXEDE, dirigido por el Doctor Jordi Pàmies Rovira, en el cual fue posible adquirir experiencia tanto en el campo como en la relación y cooperación con el equipo de investigadores.

Deseo agradecer también a mi familia, ya que su apoyo incondicional ha sido elemento clave para culminar la tesis doctoral.

Índice

Introducción	16
Objetivos de la investigación	20
Capítulo I. El rendimiento académico: conceptos, niveles y procesos de evaluación.....	22
1.1 El rendimiento académico: entre las calificaciones escolares internas y las evaluaciones externas	24
1.2. Las evaluaciones externas del rendimiento académico: criterios y cualidades	26
1.3. Acerca de las evaluaciones internacionales del rendimiento académico: objetivos y relevancia	28
1.4. Las evaluaciones nacionales del rendimiento académico: el caso de México.....	34
Capítulo II. La investigación de las Escuelas Eficaces: un enfoque del rendimiento académico.....	38
2.1 El rendimiento académico y la investigación de escuelas eficaces	40
2.2 Las iniciales aportaciones de las escuelas eficaces: modelos explicativos del rendimiento académico	41
2.3 Revisando el Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar: situando los factores explicativos del contexto	49
2.3.1 El contexto: las características del sistema educativo	51
2.3.2 Factores a nivel de la escuela	54
2.3.2.1 La dirección escolar y el liderazgo	54
2.3.2.2 El trabajo colaborativo.....	57
2.3.2.3 La calidad del currículo	58
2.3.2.4 El clima escolar	59
2.3.2.5 La participación de las familias	60
2.3.2.6 Las instalaciones y los recursos.....	62

2.3.2.7 Las relaciones de la escuela con la comunidad	63
2.3.3 Factores a nivel del aula.....	64
2.3.3.1 Metodología docente	64
2.3.3.2 Orientación hacia el aprendizaje.....	65
2.3.3.3 Clima del aula.....	66
2.3.3.4 Expectativas elevadas	67
2.3.3.5 Desarrollo profesional	68
2.3.3.6 Procesos de evaluación continua	69
2.3.4 Factores a nivel del alumnado	70
2.3.4.1 La satisfacción del alumnado	70
2.3.4.2 El autoconcepto	70
2.3.4.3 El apoyo familiar	71
Capítulo III. El Sistema Educativo Nacional y Chiapaneco	74
3.1 El Sistema Educativo Mexicano: los esfuerzos hacia la eficacia	76
3.2 El Sistema Educativo Chiapaneco: retos y principales problemáticas	80
3.2.1 Las dimensiones del Sistema Educativo Chiapaneco: matrícula, docentes y escuelas	81
3.3 Pobreza y marginación en el Estado de Chiapas	86
Capítulo IV. Principales resultados educativos de Chiapas (México) en las evaluaciones del rendimiento académico	92
4.1 Principales resultados educativos de Chiapas, (México) en la evaluación internacional PISA y las nacionales ENLACE Y EXCALE	94
4.1.1 Resultados históricos Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).....	94
4.1.2 Resultados históricos Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)	97
4.1.3 Resultados históricos Evaluación Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)	109

4.2 Comparativa de resultados: PISA vs ENLACE	112
Capítulo V. Metodología de la investigación	116
5.1 El diseño metodológico	118
5.1.1 Etapa I. Metodología cuantitativa	119
5.1.2 Operativización de las variables cuantitativas	120
5.2.2 Fase I. Primera aproximación al campo de estudio.....	129
5.2.2.1 Plan de recogida de información	129
5.2.2.2 Entrevista	131
5.2.2.3 Grupos de discusión	134
5.2.2.4 Limitaciones de acceso a la muestra participante y reelección de la muestra..	138
5.2.3. Fase II. Aproximación cuasi-etnográfica.	140
5.2.3.1 Valoración de la aproximación etnográfica.....	142
5.2.3.2 Instrumentos de recolección	144
5.2.3.2.1 Observación participante	144
5.2.3.2.1.1 Guía de observación	145
5.2.3.2.2 Diario de campo.....	147
5.2.3.2.3 Encuesta informal	147
5.2.4 Tratamiento información cualitativa	148
Capítulo VI. Resultados del análisis cuantitativo	152
6.1 Evaluación nacional ENLACE 2013: resultados Chiapas México.....	154
6.1.1 Etapa 1. Caracterización de escuelas las secundarias evaluadas en ENLACE, 2013: 2,080 casos	155
6.1.2 Etapa 2. Caracterización de las escuelas secundarias con resultados de porcentaje en asignaturas de español y matemáticas: 1,954 casos.	156
6.1.2.1 Turno	157
6.1.2.2 Modalidad.....	157
6.1.2.3 Grado de marginación	158
6.2.4 Análisis descriptivo bivariante (turno, modalidad y grado de marginación)	159
6.2.5 Análisis de promedios de puntaje en español y matemáticas, ENLACE, 2013.....	161

6.1.3 Etapa 3. Escuelas secundarias que agrupan a más del 70% del alumnado en niveles de logro bueno y excelente: 324 casos	168
6.1.3.1 Turno	169
6.1.3.2 Modalidad	170
6.1.3.3 Grado de marginación	170
6.4 Etapa4. Escuelas secundarias que agrupan a más del 70% del alumnado en nivel de logro bueno y excelente con alto y muy alto grado de marginación: 291 casos.....	171
6.4.1 Cruces bivariadas (turno, modalidad y grado de marginación)	171
Capítulo VII. El contexto de la investigación	174
7.1. Contextualización general de los municipios: aspectos demográficos, territoriales y económicos	176
7.1.1 Delimitación territorial	176
7.1.2 Población	176
7.1.3 Vivienda	177
7.1.4 Economía	177
7.1.5 Política educativa en los municipios: datos actuales	179
7.2 Contextualización general de las escuelas Secundarias de estudio	183
7.2.1 Escuela secundaria del Bosque	183
7.2.1.1 Descripción contextual	183
7.2.1.3 Estructura y organización	187
7.2.2 Escuela Secundaria de la Nube	190
7.2.2.1 Descripción contextual	190
7.2.2.2 Comunidad educativa: docentes y personal administrativo	192
7.2.2.3 Estructura y organización	193
7.3 Los resultados de las evaluaciones internas	195
7.3.1 Resultados educativos de la escuela secundaria del Bosque	196
7.3.2 Resultados educativos de la escuela secundaria de la Nube	200

Capítulo VIII. Los factores del rendimiento académico: una aproximación cuasi-etnográfica	204
8.1 Los factores de contexto	206
8.1.1. Recursos educativos municipales: oferta y distribución	208
8.1.2. Recursos sanitarios y de bienestar social	211
8.1.3 Convivencia en la comunidad: clima y redes de apoyo	211
8.1.4 Política educativa de los municipios: elección escolar y financiación de los centros	215
8.2 A nivel de la escuela	220
8.2.1 La Dirección escolar y el liderazgo	220
8.2.2 Trabajo colaborativo	225
8.2.3 Calidad del Currículo	233
8.2.4 Clima escolar	235
8.2.5 Participación de las familias	243
8.2.6 Instalaciones y recursos	249
8.3 Factores a nivel del aula	258
8.3.1 Metodología docente	258
8.3.1.1 Metodología de los docentes de la secundaria del Bosque	264
8.3.1.2 Metodología de los docentes de la secundaria de la Nube	269
8.3.2 Orientación hacia el aprendizaje	272
8.3.3 Clima del aula	278
8.3.4 Expectativas	287
8.3.5 Desarrollo profesional	291
8.3.6 Procesos de evaluación educativa	295
8.3.7 Instalaciones y recursos en el aula	303
8.4 A nivel del alumnado	312
8.4.1 Satisfacción del alumnado	312
8.4.2 El Autoconcepto	314
8.4.3 Relación y apoyo familiar	317

Discusión y conclusiones	325
Bibliografía	347
Anexos.....	373

Índice de tablas

2. 1 Modelos de eficacia escolar.....	45
2. 2 Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar.....	50
3. 1 Estadística del Sistema Educativo de Chiapas, ciclo escolar 2013-2014	82
3. 2 Grado de marginación por municipios de Chiapas. 2010.....	88
4. 1 Descripción genérica de los niveles de desempeño en PISA	94
4. 2 Niveles de logro en ENLACE	98
4. 3 Comparativo de porcentaje de estudiantes de secundaria con niveles de logro bueno y excelente en español, ENLACE 2006, 2011 y 2013, por Entidad Federativa	101
4. 4 Comparativo de porcentaje de alumnos de secundaria con niveles de logro bueno y excelente en matemáticas, ENLACE 2006, 2011 y 2013, por Entidad Federativa.....	105
4. 5 Promedios de puntaje por niveles, modalidad y año de aplicación en español, ENLACE, 2008-2012.....	106
4. 6 Promedios de puntaje por niveles, modalidad y año de aplicación en matemáticas, ENLACAE, 2008-2012	107
4. 7 Niveles de logro en EXCALE	109
4. 8 Comparativo de porcentajes de puntaje en PISA 2012 y ENLACE 2013 de estudiantes de tercero de secundaria de Chiapas	113

5. 1 Operativización variables cuantitativas	121
5. 2 Escuelas secundarias que conforman la muestra de la segunda parte del estudio (fase II)	123
5. 3 Operativización de dimensiones cualitativas según el proyecto Éxito y Desigualdad Educativa en Centros Escolares de entornos desfavorecidos (EXEDE 2012-2014).....	127
5. 4 Resumen del dispositivo de técnicas aplicadas en la 1 ^a fase cualitativa (etapa II).....	131
5. 5 Estructura del guion de entrevista dirigido a directores, EXEDE 2012-2014.....	132
5. 6 Estructura del guion de entrevista dirigido a inspectores, EXEDE 2012-2014.....	133
5. 7 Estructura del guion de grupo de discusión dirigido a docentes, EXEDE 2012-2014.....	136
5. 8 Estructura del guion de grupo de discusión dirigido al alumnado, EXEDE 2012-2014..	137
5. 9 Estructura del guion de grupo de discusión dirigido a familias, EXEDE 2012-2014	138
5. 10 Muestra fase II, metodología cualitativa	142
5. 11 Cronograma de observación por escuela secundaria de estudio.....	144
5. 12 Estructura encuesta informal	148
5. 13 Categorías y subcategorías de los factores del rendimiento académico	149
6. 1 Porcentaje por turno, ENLACE, 2013.....	157
6. 2 Porcentaje por modalidad, ENLACE, 2013	157
6. 3 Porcentaje por grado de marginación, ENLACE, 2013	158
6. 4 Turno escolar y modalidad, ENLACE, 2013	159
6. 5 Grado de marginación y modalidad, ENLACE, 2013.....	160
6. 6 Grado de marginación y turno escolar, ENLACE, 2013	160
6. 7 Escuelas que concentran a más del 70% de los estudiantes en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas, ENLACE, 2013	162
6. 8 Escuelas que concentran a más del 70% de estudiantes en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas por grado de marginación, ENLACE, 2013	163
6. 9 Escuelas que concentran a más del 70% de estudiantes en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas por modalidad, ENLACE, 2013	164
6. 10 Prueba de hipótesis para la diferencia de medias entre los resultados bueno y excelente en español y matemáticas, ENLACE, 2013	167

6. 11 Porcentaje por turno, ENLACE, 2013.....	169
6. 12 Porcentaje por modalidad, ENLACE, 2013	170
6. 13 Porcentaje por grado de marginación, ENLACE, 2013	170
6. 14 Modalidad y turno escolar, ENLACE, 2013	171
6. 15 Modalidad y grado de marginación, ENLACE, 2013	172
6. 16 Turno escolar, modalidad y grado de marginación, ENLACE, 2013.....	173
7. 1 Población, vivienda y economía de los municipios del Bosque y de la Nube	178
7. 2 Distribución de la población de 15 años y más según nivel de escolaridad.....	179
7. 3 Logros de políticas educativas por Región en el nivel educativo básico, Chiapas	181
7. 4 Plantilla docente ciclo escolar 2014-2015	186
7. 5 Distribución del alumnado por grupos	187
7. 6 Horario escolar, secundaria del Bosque	188
7. 7 Plantilla docente ciclo escolar 2014-2015	193
7. 8 Horario escolar, secundaria de la Nube	194
7. 9 Promedios generales por grupos y bimestre de las asignaturas de español y matemáticas del alumnado de tercer grado de secundaria	197
7. 10 Promedios generales por bimestre de español y matemáticas del alumnado de tercero de secundaria.....	200
8. 1 Factores del rendimiento académico por niveles.....	206
8. 2 Principales resultados obtenidos de los factores del contexto	219
8. 3 Principales resultados obtenidos de los factores de la escuela	257
8. 4 Esquema del desarrollo de las sesiones por asignatura escuela secundaria del Bosque...	269
8. 5 Esquema del desarrollo de las sesiones por asignatura escuela secundaria de la Nube ...	273
8. 6 Principales resultados obtenidos de los factores de aula	309
8. 7 Principales resultados obtenidos de los factores del alumnado	325

Índice de gráficas

1. 1 Países participantes en evaluaciones internacionales, PISA, TIMSS y PIRLS, 1970-2012	31
3. 1 Años promedio de escolaridad, México, 2013	81
3. 2 Matrícula por modalidad en Chiapas, 2000-2014	83
3. 3 Docenes por modalidad en Chiapas, 2000-2014	84
3. 4 Escuelas secundarias por modalidad en Chiapas, 2000-2014	85
3. 5 Grado de marginación por localidad, Chiapas, 2010.....	88
3. 6 Porcentaje de población analfabeta según grado de marginación, Chiapas, 2010	89
4. 1 Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas por nivel de desempeño en las escalas globales de matemáticas por año de aplicación, 2003-2012	95
4. 2 Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas por nivel de desempeño en las escalas globales de español por año de aplicación, 2003-2012.....	96
4. 3 Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas por niveles de logro en español, ENLACE, 2006-2013.....	99
4. 4 Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas en niveles bueno y excelente y por modalidad educativa en español, ENLACE 2006-2013.....	100
4. 5 Porcentaje de estudiantes de secundaria por niveles de logro en matemáticas, ENLACE 2006-2013.....	102
4. 6 Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas en niveles de logro bueno y excelente y por modalidad educativa en matemáticas, ENLACE 2006-2013	103
4. 7 Niveles de logro por ciclos en español de estudiantes de tercer grado de secundaria EXCALE 2004-2012.....	110
4. 8 Niveles de logro por ciclos en matemáticas de estudiantes de tercer grado de secundaria EXCALE 2004-2012.....	111
4. 9 Porcentaje por niveles de logro académico estudiantes de tercero de secundaria de Chiapas en ENLACE, 2013	114

4. 10 Medias de logro académico de estudiantes de tercero de secundaria de Chiapas en PISA, 2012.....	114
5. 1 Diseño explicativo secuencial	118
5. 2 Estructura de variables para análisis cuantitativo.....	123
5. 3 Esquema de las fases cualitativas de la Etapa II del estudio	125
6. 1 Estrategia de aproximación a los datos de análisis descriptivo de los datos	154
6. 2 Puntaje promedio en matemáticas según grado de marginación, ENLACE, 2013	165
6. 3 Puntaje promedio en español según grado de marginación, ENLACE, 2013	165
6. 4 Resultados de español según grado de marginación y modalidad, ENLACE, 2013.....	168
7. 1 Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por grupos y bimestres en español.....	198
7. 2 Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por grupos y bimestres en matemáticas	199
7. 3 Distribución de promedios generales por bimestre en español y matemáticas del alumnado de tercero de secundaria	199
7. 4 Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por bimestres en español ..	201
7. 5 Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por bimestres en matemáticas	201
7. 6 Distribución de promedios generales por bimestre en español y matemáticas del alumnado de tercero de secundaria	202

Índice de Anexos

Anexo 1 Guion entrevista directores de centro	376
Anexo 2 Guion entrevista inspectores de centro	381
Anexo 3 Guion entrevista grupo de discusión profesores	387
Anexo 4 Guion entrevista grupo de discusión alumnos	392

Anexo 5 Guion entrevista grupo de discusión familias	396
Anexo 6 Ficha datos personales profesores.....	400
Anexo 7 Ficha datos personales estudiantes	401
Anexo 8 Ficha datos personales familias	402
Anexo 9 Autorización Profesores.....	403
Anexo 10 Autorización estudiantes	404
Anexo 11 Autorización familias.....	405
Anexo 12 Fotografías	406

Introducción

La presente tesis doctoral trata sobre el rendimiento académico que registran las escuelas secundarias de Chiapas, México en evaluaciones educativas internacionales, nacionales e internas y, los factores que inciden en el alcance del logro académico. Para ello, se recopila y analiza información -desde una perspectiva comparativa-, de las bases de datos de las evaluaciones externas que se aplican a las escuelas secundarias, se contemplan los resultados que las escuelas obtienen en las evaluaciones nacionales e internas y se atiende a los factores que la comunidad educativa (inspectores, directivos, docentes, alumnado y familias), considera que inciden de manera positiva en el rendimiento académico.

La evaluación educativa es sin lugar a dudas, el principal referente del rendimiento académico, y quiere dar muestra del alcance de las capacidades, habilidades y competencias de los estudiantes. Las diversas evaluaciones internacionales del rendimiento académico como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE y las nacionales como, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México, colaboran, también a dar cuenta de las condiciones de los sistemas educativos y la calidad de la educación.

En el ámbito internacional, los resultados que alcanza México y en concreto el estado de Chiapas, resultan desalentadores al develar un importante retraso educativo respecto a otros países y, a nivel nacional, respecto a otras entidades federativas que conforman la nación. Los resultados que alcanzan los estudiantes en este estado, y en general en el país, se han interpretado como producto de las carencias del sistema educativo mexicano, de su calidad y de la desigualdad en la distribución de oportunidades para el aprendizaje entre los diversos grupos sociales (OCDE, 2012). Pero, comprender los aspectos que infieren de manera negativa o, en sentido contrario, positiva en la calidad de la educación y reconocer el verdadero alcance de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes mexicanos resulta imperante.

El Sistema Educativo de Chiapas enfrenta diversas problemáticas que, en definitiva, marcan la trayectoria educativa de la población, aunado a las condiciones sociales, económicas y culturales que prevalecen en él y que lo distinguen del resto de los estados que conforman la República Mexicana. Estas problemáticas se centran principalmente en la atención a la demanda educativa de la población en edad escolar, el porcentaje de población indígena (27% de la población) (INEGI, 2010), así como la dispersión población y la distribución de recursos (Pacheco, 2010). Por ello, al ser la educación una alternativa para mejorar la calidad de vida e incluso superar las condiciones de pobreza que afectan a la población (Valenzuela, 2009; UNESCO, 2016), centramos el estudio en conocer aquellos aspectos que tienen una influencia en el logro educativo de los estudiantes y los efectos que ejercen las propias condiciones del Estado y los Municipios.

Con este interés, observamos el rendimiento académico de los estudiantes chiapanecos en la etapa de educación secundaria al abordar dos niveles. El primero centrado en las consonancias y disonancias existentes entre los resultados educativos que reportaron las escuelas en las evaluaciones educativas externas (PISA 2012, ENLACE 2013 y EXCALE, 2009), y las posibles estrategias que las escuelas desarrollaron para - en el caso de la evaluación ENLACE 2013 -, superar las condiciones de marginación (CONEVAL, 2015), y registrar los más altos promedios educativos. Esta condición de marginación resulta un condicionante hacia el fracaso como muestran las investigaciones internacionales (Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu, 2011; Martínez-Otero, 2009; Murillo y Román, 2009; Nieto, 2008, entre otros muchos), sin embargo, como también indican los informes, algunas de las escuelas situadas en estos entornos desfavorecidos logran superar las limitaciones de su propio contexto y obtienen resultados exitosos y por encima de la media (Willms, 2006; Blanco, 2009; UNESCO-OREALC, 2010; Henríquez, et al., 2012).

El segundo nivel lo establecemos a partir del conjunto de investigaciones sobre *Eficacia Escolar* que señalan aquellos factores que tienen una influencia positiva directa y relevante en el rendimiento académico el alumnado.

Para lograrlo, adaptamos las principales investigaciones y modelos de *Eficacia Escolar*, que agrupan y describen los factores de rendimiento académico en los diversos niveles que, de forma clásica, se han contemplado: contexto, escuela, aula y alumnado. Y, además observamos las interrelaciones que se producen entre ellos y los efectos que tiene cada uno y en conjunto.

Es por ello que, a partir de la combinación de los resultados cuantitativos y las perspectivas cualitativas nos resulta posible obtener una radiografía del sistema educativo chiapaneco, de las condiciones en que operan las escuelas secundarias, de las características y dinámicas de las aulas y de los actores educativos, que -en conjunto-, ejercen una influencia - positiva o negativa -, en los procesos educativos que se desarrollan.

Las escuelas secundarias de estudio fueron seleccionadas a partir del rendimiento académico que registran en la evaluación nacional ENLACE, su grado de marginación (alto y muy alto) y la modalidad (general y técnica) y turno (matutino y vespertino), en que imparten la educación.

El interés por el tema resulta al contemplar el rendimiento académico elevado que registran las escuelas y las condiciones de marginación en las que se encuentran. El interrogante surge ante la posibilidad de considerar que este rendimiento académico se encuentra determinado por las condiciones que se generan en el interior de las escuelas y que los resultados positivos obtenidos en las evaluaciones educativas externas se lograron gracias a estrategias efectivas que se implementaron y que permitieron transformar -y mejorar- los resultados del alumnado.

La asociación entre los resultados académicos y los factores que se enumeran en diversas investigaciones de *Eficacia Escolar*, serán desarrolladas a manera explicativa a partir del contexto de las escuelas Secundarias observadas, pues somos conscientes de las variaciones que se generan en la diversidad de contextos culturales, económicos, políticos y sociales que enmarcan las realidades educativas concretas.

Pretendemos que la tesis doctoral que presentamos, centrada en el nivel educativo de Secundaria, - en contraste con la mayoría de investigaciones de las Escuelas Eficaces centradas en el nivel Primaria (Murillo, 2007) -, aporte resultados relevantes que favorezcan la mejora de los procesos educativos en el contexto chiapaneco. Como señala Melgarejo (2013), el análisis interno de un sistema educativo es la clave para conocer su funcionamiento y en el trabajo que presentamos, pretendemos reconocer esta clave y averiguar qué factores son los que inciden en el rendimiento académico del alumnado. Resulta fundamental conocer estos factores, los niveles en que emergen, sus efectos e interrelaciones, para conocer la realidad de un sistema educativo, más allá de las interpretaciones que podamos realizar a partir de los resultados que se obtienen en las evaluaciones internacionales.

Objetivos de la investigación

Las escuelas que superan las condiciones de marginación y pobreza que emergen del contexto en el que se ubican, suponen una alternativa analizable como clave o solución para los problemas que afectan la educación en la mayoría de los contextos con características similares. Por tal motivo, los objetivos de la Tesis Doctoral son:

- Conocer los resultados académicos que obtienen en evaluaciones externas e internas las escuelas Secundarias de Chiapas, México ubicadas en entornos desfavorecidos.
- Identificar a partir de un análisis comparativo los principales resultados académicos que obtienen las escuelas Secundarias de Chiapas en la evaluación internacional PISA, las nacionales ENLACE y EXCALE y las que aplica la escuela.
- Establecer en base al informe nacional ENLACE 2013, la selección de un conjunto de escuelas que registraron alto rendimiento académico y que cuentan con alto grado de marginación.
- Conocer los factores internos y externos que inciden en el rendimiento académico de las escuelas secundarias de Chiapas, que registraron alto rendimiento y que cuentan con alto grado de marginación.
- Caracterizar las escuelas que teniendo alto grado de marginación registraron alto rendimiento académico en la evaluación nacional ENLACE 2013.
- Conocer las estrategias y prácticas educativas que implementan las escuelas secundarias que alcanzaron alto rendimiento académico, logrando superar las condiciones de alto grado de marginación.
- Conocer el significado que atribuyen al rendimiento académico los actores educativos (directivo, docentes, alumnado y familias) de las escuelas seleccionadas con alto grado de marginación.

- Relacionar los resultados académicos que registran las escuelas Secundarias de Chiapas, con alto rendimiento académico y con alto grado de marginación en las evaluaciones nacionales e internacionales y los factores internos y externos de la realidad cotidiana de las escuelas que favorecen el logro académico.

Capítulo I. El rendimiento académico: conceptos, niveles y procesos de evaluación

En este capítulo se presenta el rendimiento académico como la evidencia de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se describen los procesos cuantitativos externos que lo evalúan y las ventajas y limitaciones que estos ofrecen. La evaluación externa permite conocer -entre otros aspectos-, la calidad de los sistemas educativos, las competencias y habilidades del alumnado, el impacto que tienen las políticas educativas orientadas a la mejora escolar y, además de servir para la rendición de cuentas. Sin abordar cómo se instituyen las políticas y los sistemas de evaluación estandarizados a gran escala, focalizamos nuestra atención en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el Estudio de las Tendencias Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés). Asimismo, nos adentramos en conocer las diferencias y similitudes frente a los resultados que aportan las dos evaluaciones que se aplican a nivel nacional en México; la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE).

1.1 El rendimiento académico: entre las calificaciones escolares internas y las evaluaciones externas

El rendimiento académico ha sido considerado tradicionalmente, “un constructo susceptible a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Navarro, 2003, p. 13). Tiene un carácter multifactorial, pues está condicionado por la interrelación de un conjunto de factores (Vásquez, 2012, Cerquera, 2014; entre otros muchos) y de forma general en la escuela se acostumbra a medir a través de indicadores cuantitativos que se expresan en una calificación escolar (Vásquez, 2012). Sin embargo, este resultado puede además de ser determinado desde la propia escuela, obtenido mediante evaluaciones externas que realizan instituciones ajenas a esta (González, Caso, Díaz, y López, 2012).

La evaluación del rendimiento académico es, supuestamente, una unidad de medición del conocimiento, operativa y expresada a través de una calificación que según Cano (2001) representa un criterio de estabilidad. Sin embargo, también puede ser un elemento restrictivo al limitarse la evaluación, generalmente, a la cantidad del logro, descuidando otros objetivos establecidos también por los sistemas educativos, y que se inscribirían en el marco de las competencias sociales y obviando, asimismo, tanto los factores que los permiten como los procesos y experiencias por los que los sujetos transitan.

En las valoraciones del rendimiento académico que realiza la escuela se estiman generalmente la adquisición de conocimientos y competencias del alumnado, y los avances -o retrocesos- en la ejecución del currículo (Martínez-Otero, 2009). Esta evaluación ofrece una radiografía general de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la institución. Pero autores como Montero, Villalobos y Valverde (2007) y Escudero (1999) consideran que al no existir un criterio evaluador estandarizado en las escuelas se limita la posibilidad de encontrar procesos evaluadores homogenizados en los sistemas educativos.

De ahí que algunos autores defiendan la necesidad de las evaluaciones externas, de carácter censal o muestral, que permitan poder conocer tanto la calidad de la práctica educativa en el aula, como la eficacia de la escuela y la calidad del sistema educativo (Commision on Higher Education MSA, 1995; Cano, 2001). La finalidad de estas evaluaciones sería asignar un valor al proceso educativo (González, 2012), e informar de los niveles de eficacia alcanzados (Escudero, 2003).

En la actualidad la evaluación del rendimiento académico, a través de estas pruebas externas, centra su interés en las habilidades que alcanzan los alumnos, el desempeño docente y el impacto de las políticas educativas (Tiana, 2002; Maestro, 2006) a partir de indicadores que describen el logro del aprendizaje y permiten la comparación con resultados previos (Martinic, 2010; Tiana, 2002).

En este marco, y frente a las demandas de cambio de los sistemas educativos y las presiones por mejorar la calidad de la educación, la información que aportan las evaluaciones externas es utilizada como mecanismo de rendición de cuentas. Trabajos como los de Saura y Luengo (2015b, p. 123) señalan cómo los “estándares educativos se hegemonizan como el principio básico para optimizar los sistemas educativos a nivel mundial”, y cómo se instituyen las políticas y los sistemas de evaluación estandarizados a gran escala (Hamilton, Stecher y Klein, 2002), ofreciendo información pública de resultados por escuela, de los sistemas educativos y entre ellos, e impulsando políticas de profesorado, por ejemplo a través de sistemas de incentivos económicos en los docentes, como consecuencia de dichos resultados (Saura & Luengo, 2015b; Falabella y de la Vega, 2016). Autores como Ball & Youdell (2007) muestran cómo, detrás de estas pruebas estandarizadas cohabitan las “dinámicas de privatización endógenas” y cómo las pruebas externas, en el marco de los procesos de rendición de cuentas, resultan formas encubiertas de importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” (p. 8). No resulta este tema, objetivo de esta tesis, pero conveníamos pertinente poner de relieve los numerosos trabajos que apuntan en esta línea crítica a las evaluaciones externas estandarizadas. Pero no es la única.

Otra serie de autores (por ejemplo, Cano, 200; González et al., 2012; Erazo, 2013) ponen de relieve la conveniencia, de forma general, de usar en la medición del rendimiento académico indicadores de carácter cualitativo, que se generen a partir de factores personales, socioeconómicos y familiares del alumnado. Autores como Cano (2001), proponen una agrupación clásica de estos indicadores en tres dimensiones: psicológica, sociológica y pedagógica. Los primeros serían aquellos que diferenciarían al alumno individual y derivarían, entre otros, de su autoconcepto, su autoestima, o sus actitudes académicas, mientras que por factores sociológicos entenderíamos los de carácter socioeconómico y cultural. En esta dimensión se incluirían también las condiciones familiares. Finalmente, los factores pedagógicos serían aquellos vinculados al funcionamiento de la escuela y que resultan, desde la perspectiva que adopta esta tesis, esenciales a la hora de constatar las oportunidades que -cultura y estructura escolar- ofrecen a los estudiantes.

Así pues, las limitaciones que ofrece la evaluación cuantitativa, deberían complementarse desde una perspectiva cualitativa. Mediante la evaluación cualitativa será posible conocer -entre otros aspectos- el cómo y qué se enseña en las escuelas (Cano, 2001), la idoneidad e intencionalidad del currículo, su adaptación al contexto escolar, la metodología que se aplica y la existencia -o no-, del liderazgo directivo y las características del clima escolar (Aguerrondo, 2013). La combinación de ambas evaluaciones (cuantitativa y cualitativa) facilitaría la comprensión de las condiciones que la escuela ofrece para el aprendizaje, pero también respecto a las formas de organización y funcionamiento. De esta manera la evaluación se convertiría en un aspecto central para las escuelas que nos permitiría conocer la calidad del sistema educativo y del ejercicio docente (Zapata et al., 2009, Cano, 2001), el logro de los objetivos educativos (Vázquez, 2012), así como los factores que lo permiten.

1.2. Las evaluaciones externas del rendimiento académico: criterios y cualidades

Algunos autores (Segers, Dierick, Dochy, 2001), sugieren condicionar la evaluación del rendimiento académico a cuatro criterios de validez: curricular (corresponde con lo previsto en el currículo nacional y con las adaptaciones al contexto de la escuela), institucional (la

evaluación real de las competencias), consecuencial (efectos de la evaluación en el aprendizaje), y ecológica (recoge estrategias, habilidades y competencias). Además de estos criterios, Murillo e Hidalgo (2015) y Ruiz (2009) sugieren complementar las evaluaciones internas, de las propias escuelas, con las externas, pues consideran esta última un medio para mantener el nivel de exigencia del sistema educativo y entre sistemas (Martinic, 2010). Ahora bien, la evaluación externa deberá contemplar las condiciones del contexto de la escuela y sobreponerse a las que pueden ser sus limitaciones, a saber:

- El proceso técnico que requiere su implementación, condicionado por la generalización de los resultados y la diversidad de contextos en que se aplica (Tiana, 2002, Egido, 2005, Poggi, 2008).
- El diseño y confección de las pruebas, siendo primordial la coherencia con los aspectos que evalúa y el currículo (Tiana, 2002). Sólo al ser coherente la evaluación con los objetivos del currículo, será posible estimar la calidad del aprendizaje. Si la evaluación no es coherente con este currículo, los resultados serán equívocos o ambiguos (Martinic, 2010).
- El uso efectivo de los resultados. Si el uso de los resultados educativos es limitado, no se cumplen los objetivos de la evaluación (Martinic, 2010). El uso inadecuado de los resultados educativos hace de la evaluación un proceso rutinario que no tiene efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el funcionamiento institucional, en la implicación de la comunidad educativa y en las expectativas del alumnado.
- Para que una evaluación externa sea efectiva, deberá centrar su objetivo en contribuir de manera positiva a la formación del alumnado (Murillo e Hidalgo, 2015).

Para Murillo (2008, p.2) una evaluación externa del rendimiento académico de calidad debe reunir ciertos criterios y cualidades:

- a. Ser válida, fiable, útil y creíble.
- b. Favorecer la transformación del contexto evaluado.
- c. Conducir a la reflexión de las condiciones educativas.
- d. Incidir positivamente en las expectativas de la educación y reforzar el autoconcepto de las escuelas evaluadas, a nivel individual y grupal.
- e. Reconocer la diversidad cultural, social y económica de los contextos que envuelven las escuelas.
- f. Comunicar sus resultados de manera efectiva.

Con la finalidad de lograr una visión más estricta del rendimiento académico es necesario que ambas evaluaciones -interna y externa- tengan un carácter continuo y formativo (Murillo e Hidalgo, 2015). Y en este sentido, resulta también fundamental la retroalimentación de los resultados, con el fin de reforzar, a través de la reflexión, las potencialidades y capacidades.

1.3. Acerca de las evaluaciones internacionales del rendimiento académico: objetivos y relevancia

Las evaluaciones internacionales del rendimiento académico amplían el panorama que permite la interpretación de los resultados nacionales (OCDE, 2001). Estas evaluaciones permiten, además, identificar las fortalezas y debilidades del sistema y orientan los planes de estudio que favorecen el aprendizaje y la mejora de las políticas educativas (Maestro, 2006). Para los países, la participación en evaluaciones internacionales supone una oportunidad para conocer la situación de su sistema educativo (Tiana, 2002 y Maestro, 2006). Y resultan una oportunidad al permitir realizar comparaciones diacríticas internas y externas del sistema, así como comparaciones longitudinales y diacrónicas (Tiana, 2002, Pedró, 2012).

Es indudable que las evaluaciones educativas internacionales ofrecen a los gobiernos información que refleja la calidad y efectividad de sus sistemas educativos y les ofrece la posibilidad de diseñar estrategias que favorezcan la mejora de los procesos educativos. Los resultados que ofrecen estas evaluaciones, generan una amplia visión de la situación en la que

se encuentra cada sistema (Acevedo, 2005) y autores como Santos et al. (2009) y Pedró (2012), reconocen la influencia de las diversas evaluaciones internacionales en la orientación de las políticas educativas de los sistemas. Los autores atribuyen a estas evaluaciones el impulso del diseño de estrategias -enfocadas a su propio contexto-, que pretenden dar respuesta a las principales necesidades educativas detectadas (Willms, 2006).

En el entendido de que los diversos proyectos evalúan diferentes aspectos, Tiana (2002), realiza una distinción entre las evaluaciones internacionales a partir de cuatro aspectos claves: lo que pretenden evaluar, las áreas que evalúan, la muestra que se evalúa y el tiempo que se evalúa. Así, distingue entre evaluaciones del rendimiento escolar, evaluaciones que estiman el nivel formativo de una población determinada, evaluaciones que ofrecen resultados centrados en áreas curriculares básicas y las que evalúan capacidades transversales y evaluaciones que se realizan en un momento concreto o a largo plazo.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) fue pionera en aplicar estudios para evaluar el logro educativo. En 1964 aplicó el Primer Estudio Internacional de Matemáticas (FIMS, por sus siglas en inglés), en doce países. A través del estudio demostró la viabilidad de la aplicación de encuestas a gran escala en las áreas de matemáticas, comprensión lectora, geografía, ciencia y capacidad no verbal. En un periodo de quince años aplicó el Segundo Estudio de Matemáticas (SIMS, por sus siglas en inglés) en veinte países y en 1995 el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) en cuarenta y un países. Debido a la información que proporcionó el TIMSS a responsables políticos y profesionales de la educación, los estudios se continuaron aplicando con una periodicidad de cuatro años, siendo su última aplicación en 2011.

El proyecto TIMSS ha permitido al IEA conformar un estudio que ofrece información relevante relacionada con la calidad de la educación que los sistemas educativos ofrecen. El proyecto evalúa los logros de aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado (9 y 10 años) y octavo grado de primaria (13 y 14 años), en las áreas de matemáticas y ciencias. Y conforma su diseño curricular en 3 dimensiones: el currículo pretendido (contempla aspectos relacionados con el

contexto nacional, social y educacional de cada país), el aplicado (se centra en el contexto del centro, la práctica docente y el aula) y el obtenido (abarca las características y resultados del alumnado) (TIMSS, 2015). Además, complementa la información del logro de aprendizaje con información del currículo y su implementación, las prácticas pedagógicas y los recursos de la escuela.

Por otro lado, la IEA aplica de manera complementaria a TIMSS, el estudio PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), con la finalidad de evaluar la comprensión lectora del alumnado que cursa el cuarto año de educación primaria (9 y 10 años). Fue aplicado por primera vez en 2001 y con una periodicidad de cinco años, lo fue por última vez en 2016 (Mullis y Martin, 2015). El estudio PIRLS surgió como seguimiento del proyecto Reading Literacy Study que aplicaba la IEA desde 1991 y registró en el último año de aplicación (2016) la participación de 60 países.

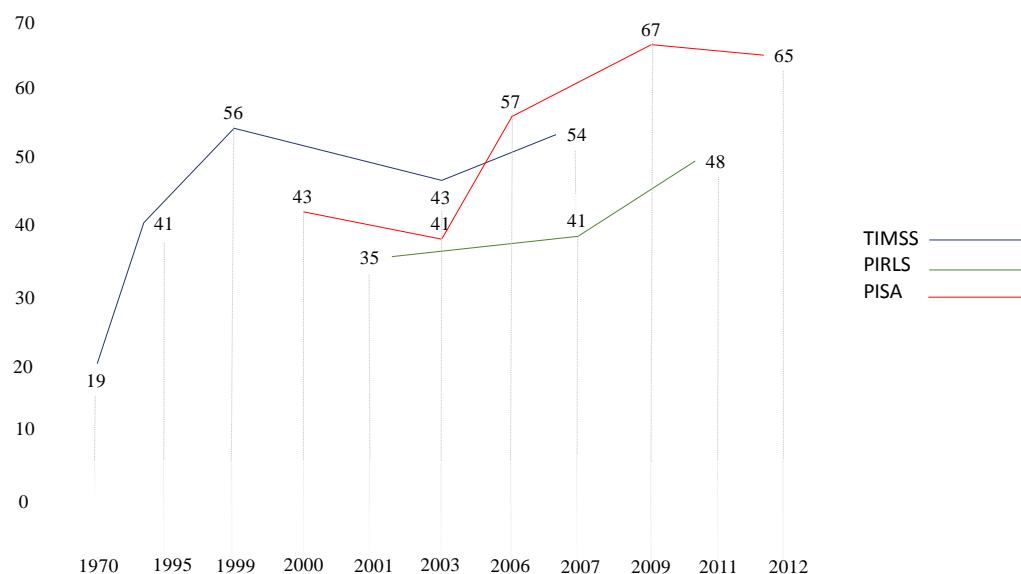
Durante treinta años el IEA ha realizado pases encuestas internacionales que han evaluado el rendimiento académico, con el objetivo de contribuir a mejorar los sistemas educativos en el mundo (Wagemaker, 2012). Las principales características de las evaluaciones de IEA consisten en realizar estudios internacionales aportando una perspectiva comparada, basar la evaluación en juicios rigurosos de los resultados, identificar los principales factores que inciden en el rendimiento académico que obtienen los alumnos y las interacciones que se generan entre dichos factores (Tiana, 2000). Las aportaciones de los estudios radican en la información que proporcionan respecto al logro académico de los estudiantes y la comparación del rendimiento entre diferentes sistemas de enseñanza (Bottani, 2006), lo que constituye un instrumento de comparación educativa para cada sistema educativo participante (Ferrer, 2012).

A partir de las aportaciones del IEA respecto a la medición del rendimiento académico a gran escala, en 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), creó el Proyecto Internacional PISA (Programme for International Student Assessment). El objetivo del proyecto fue evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos a los 15 años. Su periodicidad de aplicación es trienal y evalúa competencias en ámbitos concretos -matemáticas,

ciencias y lenguas, basándose en pruebas idénticas que permiten la comparación y análisis a nivel individual de una población determinada en un momento concreto. Es decir, evalúa el progreso de las competencias de los estudiantes de forma periódica, en su caso cada 3 años. La información que ofrecen las evaluaciones externas del logro académico ha generado una mayor participación de los países.

En la gráfica 1.1, se observa la tendencia de participación en cada una de las evaluaciones y su variación por aplicación. En todas las evaluaciones la tendencia de crecimiento es gradual entre cada año de aplicación, con excepción del decremento registrado en 2003 por las evaluaciones TIMSS y PISA. De todos los casos, la evaluación PISA muestra los registros más altos de participación con un aumento de 24 países entre 2003 y 2012, siendo su más alto registro el de 67 países en 2009.

Gráfica 1.1 Países participantes en evaluaciones internacionales, PISA, TIMSS y PIRLS, 1970-2012



Fuente: adaptación de la efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones de educación, Froemel (2009).

El centro de atención del proyecto PISA se enfoca en la capacidad que tienen los estudiantes para emplear sus conocimientos y competencias para enfrentarse a los retos de la vida real, más que al dominio de un plan de estudio específico. El concepto de competencia que evalúa PISA se mide de un modo continuo, no como algo que una persona tiene o no (PISA, 2003). Es decir, evalúa la capacidad de completar tareas cotidianas que dependen de una comprensión general de conceptos esenciales, al contrario de limitar la evaluación al dominio de conocimientos específicos sobre determinadas asignaturas. Para la OCDE (2003), el concepto de competencia se entiende como la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades para analizar, razonar y comunicar eficazmente el planteamiento e interpretación de problemas en distintas situaciones. La evaluación de dichos aspectos, permite a los sistemas educativos el seguimiento de sus avances periódicos, en relación con el rendimiento de los alumnos dentro de un marco internacional común (PISA, 2003).

En la actualidad el proyecto PISA es considerado como el más completo en materia de evaluación por la información que ofrece (Schleicher, 2006). Sin embargo, la estructura de la prueba genera críticas relacionadas con aspectos limitantes como el impacto que tiene o no en el diseño de las políticas educativas (Bieber y Martens, 2011; Pedró, 2012), su diseño metodológico, la escala de medición que se genera a partir del comparativo de resultados entre los países evaluados (Grek, 2009) o las diferencias entre los contenidos que evalúa con los del currículo de cada país (Tshering y Prain, 2011). Para efectos de la tesis doctoral, nos centraremos en las limitaciones que se relacionan de manera directa con la escala de medición de resultados y los contenidos que evalúa, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación centrados en el comparativo de resultados entre la evaluación internacional (PISA) y la nacional (ENLACE).

Como estrategia para realizar una adecuada escala de medición comparativa de los países participantes Veláz de Medrano (2006), sugiere enfocar el análisis en la información que la evaluación ofrece para mejorar la educación, y no en centrar a los países participantes en una escala de medición.

Esto debido a que la posición que ocupan los diversos países en la escala no revela el aprendizaje de los alumnos evaluados, ni informa acerca del avance de los objetivos educativos (Gil, 2008). En este sentido, los resultados sólo deberían ser analizados como lectura que juzga la eficacia de los sistemas educativos (Bottani, 2006).

Por otro lado, para entender las diferencias entre las competencias que evalúa la prueba y los contenidos del currículo de cada país, Pedró (2012) sugiere reconocer que lo que PISA mide son los logros en la escala de competencias, determinada por el programa y no los alcanzados en el desarrollo del currículo. Sin embargo, es necesario considerar la influencia que tienen los resultados de PISA en la formulación de reformas educativas, de los currículos nacionales y en el diseño de políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación. La triangulación de los estudios PISA con otros informes internacionales o nacionales tal y como sugiere Pedró (2012, p.163), genera “una perspectiva comprensiva acerca de los logros de los alumnos y una estrategia para no considerar la información que ofrece PISA, una evidencia empírica para la formulación y evaluación de políticas educativas”. Esta estrategia fue considerada también por Massot, Ferrer y Ferrer (2006) en su trabajo *Los resultados del estudio PISA y la comunidad educativa; percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España*, en el que describen la prueba como “insuficiente para evaluar el sistema educativo” (p.386). La estrategia que ofrece el estudio se centra en contrarrestar la ineficacia de la prueba, complementando la información que ofrece PISA con evaluaciones cualitativas a fin de contener los aspectos y características de cada contexto educativo evaluado y generar información más precisa.

Como señala Grek (2009), la OCDE ha generado a través de PISA un margen de comparación entre las evaluaciones nacionales de los sistemas educativos y los estándares internacionales (Tröhler, 2009) a partir de las experiencias de contextos diferentes, que permiten a los países cuestionar la calidad de sus resultados educativos (OCDE, 2001).

Pero una alternativa que puede amortiguar los efectos de PISA sobre el currículo nacional de cada país, será la triangulación con los resultados de otras evaluaciones internacionales como TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora), que se centran en los logros educativos obtenidos a partir de los contenidos de los currículos nacionales. Ahora bien, la efectividad de las evaluaciones internacionales vendrá determinada en la medida en que se consideren los factores asociados al logro de los aprendizajes en el contexto de cada país, estado y escuela. Para lograrlo Martinic (2010) sugiere considerar la evaluación educativa en todos los niveles – internacional, nacional y escolar-, para integrar cada una de las variables que inciden en el contexto educativo y complementar los resultados que dichas evaluaciones ofrecen. Este es uno de los ejes que ha guiado esta tesis doctoral.

1.4. Las evaluaciones nacionales del rendimiento académico: el caso de México

Las evaluaciones nacionales responden a la necesidad de los gobiernos de dar respuesta de la eficacia del sistema educativo. Además, ofrecen información valiosa a las comunidades educativas y a los responsables nacionales de la creación de políticas educativas, Para Tiana (2002, p.111), a partir de las evaluaciones nacionales es posible:

- Obtener información real sobre las condiciones educativas y del personal profesional de las escuelas evaluadas.
- Mantener una relación más estrecha con los contextos de cada escuela.
- Comprometer a los profesionales educativos a generar estrategias de cambio a través de la cooperación y la competencia.
- Rendir cuentas a la sociedad en general a nivel de escuelas y al nivel del sistema educativo nacional, a través del diseño de políticas educativas que establezcan además incentivos para los profesionales de la educación.

- Conocer de manera más precisa las reacciones que generan la implementación de las políticas educativas.
- Aportar información para el debate público y para el diseño de políticas educativas nacionales que atiendan las principales necesidades educativas de la población.

En el caso de México, las evaluaciones del Sistema Educativo Nacional más importantes son los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). El objetivo de ambas evaluaciones se centra en medir los logros educativos de los estudiantes que cursan educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y educación media (bachillerato). De manera específica los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) miden el logro educativo de los estudiantes respecto al programa de estudio establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El modelo de la evaluación permite conocer el logro educativo por asignatura y ofrece además un resultado global (INEE, 2013). El modelo explica lo que aprenden los estudiantes y considera la influencia de variables personales, familiares, escolares y la estructura del sistema educativo (alumnos, escuelas, entidades federativas). La evaluación EXCALE estructura el currículo escolar en 5 niveles: el currículo oficial (estructura y contenidos del currículo nacional), el adaptado (modificaciones del currículo que realizan los Estados), el enriquecido (adaptaciones del currículo que realizan las escuelas), el implementado (interpretación que realiza cada docente) y el logrado (aprendizaje obtenido) (INEE, 2013).

Una de las diferencias entre las evaluaciones nacionales consiste en su periodicidad de aplicación. La evaluación EXCALE se aplica de forma cuatrienal en los diferentes niveles educativos que evalúa. En el nivel de secundaria, la evaluación se aplicó por primera vez en 2004 a más de 50.000 alumnos, evaluando las áreas de español y matemáticas. Cuatro años después, en 2008, se incrementó la cantidad de alumnos evaluados a un total de 88.200 alumnos, adscritos a un total de 3.300 escuelas. En esta aplicación fueron evaluadas además las áreas de formación cívica y ética y biología. En el último informe de aplicación que corresponde al año

2012, fueron evaluados un total de 94.269 alumnos de 3.590 escuelas. En esta aplicación las áreas evaluadas fueron español, matemáticas, formación cívica y ética y ciencias (INEE, 2013).

Por otro lado, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), se aplica anualmente desde 2006 y evalúa el logro académico de los estudiantes de tercero a sexto grados de educación primaria (6-12 años) y los tres grados de educación secundaria (12-15 años). La evaluación se enfoca a la medición de los logros en las áreas de español y matemáticas y una asignatura rotatoria (ciencias naturales, formación cívica y ética, historia y geografía).

Al igual que la evaluación EXCALE, el diseño de la prueba mide los planes y programas establecidos previamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP). A partir de los resultados de la evaluación es posible conocer el progreso educativo de los estudiantes, las deficiencias y áreas de oportunidad pedagógicas, la intervención de la comunidad educativa en acciones de mejora del aprendizaje y desarrollo educativo, el fomento a la socialización y el trabajo colaborativo y la inclusión de la comunidad educativa en el proceso formativo de los estudiantes (ENLACE, 2013). Como sucede en las evaluaciones internacionales, las de carácter nacional presentan también limitaciones relacionadas con el uso y aplicación de la información que ofrecen. Para Rentería (2010), el análisis de los resultados educativos obtenidos en evaluaciones nacionales del rendimiento académico no ha sido un impulso para el gobierno mexicano en el diseño de políticas educativas que den respuesta a las principales necesidades educativas del país. Y han generado un escaso impacto en la mejora de la educación a nivel de sistema y a nivel de las escuelas y los procesos pedagógicos.

La Secretaría de Educación Pública reconoce las limitaciones de la evaluación ENLACE asociadas a su aplicación y a las dificultades para ejercer mecanismos de control de su implementación y de forma precisa, constata dificultades ante la existencia de problemáticas concretas – como la copia (SEP, 2013). Estos y otros aspectos son considerados también por Backhoff y Contreras (2014), quienes señalan 3 factores que pueden corromper la evaluación: las consecuencias a nivel social que produce la rendición de cuentas a partir del ranking

nacional, las consecuencias monetarias que ejerce el otorgamiento de estímulos económicos a docentes, el financiamiento económico de las escuelas y la falta de control externo en su aplicación, - al ser aplicada por el personal de las mismas escuelas, por las familias y por personal voluntario. Dichos aspectos han demostrado tener influencia en los resultados de la evaluación, situación que supone para Rodríguez (2015) tener que cuestionar las tendencias de mejora que en ocasiones se apuntan y que resultan dudosas al ser comparadas con los estándares internacionales. Por otro lado, a nivel del aula se ha constatado la existencia de malas prácticas por parte de los docentes, al centrar su práctica en el entrenamiento de los estudiantes con el fin de obtener mejores resultados, y al impedir la participación de estudiantes con bajo rendimiento (Vaca y Montiel, 2008).

Asumiendo las limitaciones de la evaluación nos centraremos en el análisis del logro educativo que registran los estudiantes de nivel secundario de Chiapas, enfocado al reconocimiento de las escuelas que obtuvieron altos puntajes y que se ubican en contextos desfavorecidos. Cabe señalar que el resultado educativo de ENLACE no es exclusivo en la interpretación del rendimiento académico en la tesis, sino que se complementa con el logro académico registrado en evaluaciones externas e internas y a partir de un enfoque cualitativo. Las cualidades de la evaluación que significaron aspectos referenciales para la elección y análisis de datos cuantitativos de rendimiento académico se centraron en la comparación de resultados entre los años sucesivos de aplicación de PISA (2012) y ENLACE (2013), y la información que ofrece a la comunidad educativa de los logros educativos a nivel de alumno, escuela y entidad federativa (a diferencia de EXCALE). Estos aspectos se concretan de forma más precisa en el apartado metodológico.

Capítulo II. La investigación de las Escuelas Eficaces: un enfoque del rendimiento académico

En el presente capítulo se aborda la trayectoria de las investigaciones en *Escuela Eficaz* desde sus inicios, a mediados de los años 60 del siglo pasado, hasta la actualidad. En base a dichas investigaciones y a partir de los *modelos de Eficacia Escolar* que sugieren autores como Carroll (1963), Edmonds (1979), Scheerens y Creemers (1989), Stringfield y Slavin (1992), Sammons, Thomas y Mortimore y Murillo (2008), se incide en los factores que promueven el rendimiento académico. Las investigaciones dejan evidencias de cómo cada factor de forma individual o la incardinación de ellos influye - , de manera positiva o negativa - en el proceso educativo, más allá de los aspectos que superan el marco de la escuela, Resulta así prioritario el análisis de cada uno de ellos para poder comprender el carácter multifactorial del rendimiento.

2.1 El rendimiento académico y la investigación de escuelas eficaces

Las explicaciones a los resultados académicos que se obtienen en la escuela han sido contempladas desde la literatura de investigación en educación de forma diversa. Superando las que atribuyen el fracaso y el éxito escolar a las aptitudes y características individuales de los estudiantes, son conocidos los trabajos que, siguiendo las aportaciones de Coleman (1966) apoyaron la relación entre el capital socioeconómico y cultural de las familias y los resultados educativos (Blanden & Gregg, 2004; Caro, McDonald, & Willms, 2009; Field, Kuczera, & Pont, 2007; OECD, 2007, 2010, 2011, entre otros muchos). Sin embargo un ingente número de investigaciones (Hallinger y Heck, 1996, Runnymede Trust, 2003, Gillborn, 2008, entre otros muchos) sin negar la influencia de la composición social y de los factores externos, han aportado datos empíricos acerca del impacto que tienen sobre los resultados académicos no tan sólo las políticas educativas, sino el efecto escuela - las dimensiones institucionales internas - y cómo este puede influir en la reducción de desigualdades y la promoción del éxito académico.

La investigación pedagógica ha mostrado que dentro de los sistemas educativos nacionales hay grandes diferencias de resultados entre escuelas que trabajan bajo las mismas condiciones generales (OECD, 2010b; entre otros). Un número ingente de trabajos pone de relieve el papel clave que pueden tener la institución educativa y los agentes escolares en las trayectorias y el logro del éxito académico de los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad. Así lo constata una de las corrientes más desarrolladas en esta línea a partir del último lustro del siglo pasado conocida como *Investigación en Eficacia Escolar (IEE)*, que busca identificar las características que comparten las “escuelas dónde los estudiantes tienen un progreso mayor de lo que cabría esperar por su situación socioeconómica” (Sammons, 2007). Es decir, aquellas que consiguen superar las condiciones que la literatura de investigación en educación ha constatado como limitadoras del rendimiento académico del alumnado y logra para él, un desarrollo integral (Edmonds, 1979; Murillo, 2007).

Aunque autores como Hochbein y Duke (2011), entre otros, consideren que ningún estudio ha confirmado de forma consistente cual es el grupo de factores responsable de la mejora de estos

resultados académicos, las aportaciones de la *Investigación de las Escuelas Eficaces* (a partir de ahora IEE), llevada a cabo durante casi cincuenta años, nos permite identificar un cuerpo empírico muy extenso acerca de las dimensiones que promueven el logro, es decir, y siguiendo a Murillo (2012) nos posibilita describir cada uno de los aspectos y características que conforman el contexto de la institución escolar y que resultan ser los factores que lo condicionan. Estos factores se pueden estructurar en diferentes niveles y concentran el conjunto de culturas, prácticas y políticas que impulsan los actores educativos y que ejercen una reacción positiva - en el caso de las escuelas eficaces -, en los logros escolares.

Así, el principal objetivo de la *IEE*, radica en conocer en qué medida las dimensiones de contexto, escolares, de aula y del alumnado, influyen en el rendimiento académico (Murillo, 2003), integrando los factores que lo condicionan - por ejemplo, el clima escolar, el ejercicio docente, o el liderazgo directivo, entre otros muchos - (Blanco, et al., 2008). De este modo, la contribución de la *IEE*, ofrece un listado de factores específicos que han sido previamente observados y que resultan contrastables.

Autores como Belleï, Dagmar y Pérez (2004), sugieren considerar estos factores en conjunto, pues reconocen que un factor de rendimiento académico aislado, no produce resultados efectivos ni de forma puntual ni permanente. Los conjuntos de factores operan, pues, alineadamente y de forma conjunta. En palabras de Colclough (2012): los resultados educativos dependen profundamente del contexto local -social, económico y cultural-, y por lo tanto son mucho menos directos y más complejos que como a menudo se cree" (p. 144). Es decir, el todo es mucho más que la suma de las partes.

2.2 Las iniciales aportaciones de las escuelas eficaces: modelos explicativos del rendimiento académico

La investigación centrada en encontrar los factores escolares internos que condicionan el logro de los resultados educativos se ha llevado a cabo durante casi cincuenta años, por lo que el cuerpo empírico en este ámbito es muy extenso. Estos estudios se basan en la hipótesis de que

los factores de centro - aspectos organizacionales, aspectos relativos al profesorado o de los recursos - tienen importantes efectos sobre el rendimiento de los estudiantes (Creemers, Reynolds, Chrispeels, Mortimore, Murphy, Stringfield, Stoll y Townsend, 1998; Dronkers, van der Velden y Dunne, 2011 Teddlie y Reynolds, 2001; Murillo, 2003; Muijs et al, 2014, entre otros).

Cabe destacar que las evidencias científicas en relación al efecto centro escolar no son siempre concluyentes y que estos movimientos no están exentos de críticas (por ejemplo, Slee, Weiner y Tomlinson, 2001). En todo caso, los principales factores de éxito vinculados con los centros educativos que se han identificado en la investigación enmarcada dentro de los movimientos de eficacia escolar se pueden resumir a partir de los modelos contemplados y que se exponen en este apartado.

Los inicios de la *IEE*, se remontan a los años 60 y 70 a modo de respuesta a las contribuciones de autores como Coleman, et al. (1966) y Jencks, et al. (1972). Las principales aportaciones de ambos estudios refieren que los factores que influyen de manera positiva en el rendimiento académico, están determinados principalmente por el origen social de los alumnos, deduciendo que las condiciones de la escuela influyen en menor medida. La reacción al Informe Coleman no se hizo esperar, se sucedieron nuevos estudios (Bowles y Levin, 1968b; Moynihan, 1968; Hanushek y Kain, 1972) con el fin de contrastar los resultados. Entre estos estudios destaca el realizado por Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns y Michelson (1972) que re-analizó los resultados del Informe Coleman, e impulsó un estudio de carácter longitudinal en más de cien escuelas de Secundaria.

El estudio de Jencks et al., (1972) concluye que los centros educativos no son el poderoso agente de la movilidad social que se suponía y que no contribuyen a la igualdad de oportunidades (Jencks et al., 1972). El pesimismo de estas conclusiones hizo que se paralizara de forma temporal, la investigación sobre la escuela (Murillo, 2015).

Esta situación, aunada a las controversiales tesis jensenistas sobre el carácter hereditario de la inteligencia, ocasionó que naciera la corriente individualista o psicológica que procuraba encontrar los factores determinantes del rendimiento educativo en las características propias del alumno (Murillo, 2015).

Pero también estas conclusiones impulsaron el desarrollo de una línea de investigación en sentido contrario. Así, negándose a aceptar el Informe Coleman como concluyente, Weber (1971) buscó escuelas urbanas de educación primaria públicas en las que, aun encontrándose en contextos socioeconómicos desfavorecidos, conseguían que sus estudiantes se convirtieran en lectores competentes, con resultados incluso por encima del nivel de grado que les correspondía a estos niños.

El estudio de Weber (1971) demostraba que las escuelas podían hacer una diferencia y abrió una línea de investigación conocida como “escuelas prototípicas” o “outliers” (Murillo, 2015). En la década de los setenta se realizaron numerosas investigaciones en esta línea de investigación, pero sin duda, una de las que ha tenido mayor transcendencia a nivel mundial ha sido la realizada por Edmonds (1979), como después veremos.

Tal como se muestra en la Tabla 2.1 los modelos explicativos del rendimiento académico proponen sintetizar el conjunto de factores que conducen a la eficacia escolar (Edmonds, 1979, Scheerens, 1990, Creemers, 1994 y Murillo, 2007).

En la investigación entenderemos como modelo de eficacia escolar “una representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores, que contribuya a explicar qué hace que una escuela sea eficaz” (Murillo, 2007, p. 251). Estos modelos generan una descripción profunda de los factores externos e internos de los diversos niveles escolares en los que estos emergen e interaccionan. Los modelos concentran el conjunto de aportaciones de diversos autores a partir de los años 60 y hasta finales del siglo XX. La relevancia de los modelos radica en la orientación que establecen de la IEE, a través de la cual pretenden explicar las condiciones de la educación y los factores que la

influyen. Es decir, como señala Murillo (2008, p.4), representan las bases para crear una “teoría comprensiva”, que trata de explicar los principales componentes que hacen que una escuela sea eficaz. Reynolds, Sammons, Fraine, Van Damme, Townsed, Teddlie y Stringfield (2014), identifican cuatro fases de estudios desde los inicios de la investigación de las escuelas eficaces.

Tabla 2.1. Modelos de eficacia escolar

Carroll (1963)	Edmonds (1979)	Scheerens y Creemers (1989)	Scheerens (1990)	Stringfield y Slavin (1992) Modelo QAIT	Creemers (1994)	Sammons, Thomas y Mortimore (1997)
Centrado en el aprendizaje	Centrado en la escuela	Centrado en la escuela	Centrado en la escuela	Centrado en los efectos escolares	Centrado en el aprendizaje	Centrado en la escuela y su contexto
Centra la eficacia en un factor	Clasifica cinco factores	Clasifica factores en tres niveles	Clasifica factores en cuatro grupos	Clasifica factores en cuatro niveles	Clasifica factores en cuatro niveles	Clasifica factores en cuatro grupos
Tiempo efectivo dedicado a la enseñanza: -Oportunidad -Perseverancia -Aptitud	-Liderazgo -Altas expectativas -Clima escolar -Orientación hacia el aprendizaje -Procesos de evaluación continua	-Escuela Estructura y procesos de gestión -Aula Estrategias de enseñanza -Alumno Logro académico, antecedentes, nivel socioeconómico y aptitud	-Contexto Estrategias para favorecer el rendimiento de las administraciones educativas -Entrada Experiencia docente, gasto por alumno y participación de las familias -Proceso Nivel de centro: objetivos del centro, liderazgo, trabajo en equipo, calidad del currículo Nivel de aula: tiempo dedicado a tareas escolares, actividades de enseñanza estructuradas, oportunidades de aprendizaje, expectativas sobre el rendimiento, evaluación y seguimiento y refuerzo -Producto Rendimiento previo, inteligencia y situación socioeconómica	-El alumno individual -El aula Calidad, adecuación, incentivo y tiempo dedicado a la tarea -La escuela Recursos humanos: con metas compartidas, liderazgo instructivo, selección y formación del profesorado. Organización escolar: jornada lectiva y uso del personal de apoyo -El contexto Del distrito escolar, familias, comunidad local, normativas estatal y federal	-Rendimiento del alumno Antecedentes, motivación y aptitudes y tiempo dedicado a la tarea -Aula Tiempo, oportunidad y calidad de la enseñanza -Escuela Calidad de la enseñanza, organización y tiempo y oportunidad de aprendizaje -Contexto Calidad, tiempo y oportunidad para aprender	-Contexto Nacional y local -Entrada Alumno: logros anteriores, género y nivel socioeconómico Profesor: capacidad y experiencia -Proceso Escuela y departamento: liderazgo, equipo directivo eficaz, énfasis en lo académico, metas compartidas, altas expectativas, consistencia y enfoque centrado en el alumno -Aula: calidad de la enseñanza, énfasis en lo académico y altas expectativas -Producto Alumno: resultados

Fuente: elaboración propia a partir de Carroll, 1963; Edmonds, 1979; Scheerens y Creemers, 1989; Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994 y Sammons, Thomas y Mortimore, 1997.

Para los investigadores, la fase uno comprende los trabajos desarrollados entre inicios de los 60 a 1972, que daban muestra del escaso efecto que tienen las escuelas en el rendimiento académico del alumnado, comparados con la influencia de los antecedentes y la capacidad de los estudiantes. La fase dos agrupa los que se desarrollaron en los 80, que fueron pioneros en aplicar metodologías multinivel y que demostraron los efectos que ejercía la escuela. En la fase tres agrupan los estudios realizados en los años 90, los que además de demostrar este efecto, analizaban los factores en las etapas de entrada, proceso y salida, otorgando mayor importancia a los factores en el nivel del aula. Finalmente, la fase cuatro comprende los estudios que incluían fundamentos teóricos del campo de estudio y desarrollaban modelos teóricos multinivel. A partir de ello, retomamos en esta investigación las principales aportaciones de los modelos de eficacia escolar, con la finalidad de consolidar el conjunto de factores que - adaptados al contexto del estudio -, nos permitan conocer las condiciones de la educación.

La creación de los modelos que explican los factores que inciden de manera positiva en el rendimiento académico se remontan al año 1963, con la aportación de Carroll y su modelo *centrado en el aprendizaje escolar*. El modelo centra principalmente su interés en el tiempo efectivo que dedica el profesorado y el alumnado a la enseñanza. Es decir, el tiempo real enfocado a la instrucción y que está determinado por tres dimensiones: la oportunidad (cantidad de tiempo para el aprendizaje), la perspectiva (cantidad de tiempo que el estudiante destina al aprendizaje) y la aptitud (cantidad de tiempo que el estudiante necesita para aprender).

Posteriormente, Edmonds (1979), sintetizó en su modelo, cinco factores centrados en la escuela, determinantes del rendimiento académico: liderazgo, altas expectativas del profesorado, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje y la evaluación y seguimiento del desarrollo educativo del alumnado. Sin embargo, a pesar de que el modelo identificaba factores específicos y, además demostraba la influencia de estos en el rendimiento académico, fue criticado por la fragilidad de las relaciones que establecía entre ellos. Las críticas argumentaban la inconsistencia del modelo explicativo ante la modificación de las relaciones entre los factores, ya que no era posible reconocer si la relación entre ellos ejercía una estricta y consistente influencia en el

rendimiento académico o existía la posibilidad de que este rendimiento estuviera previamente influenciado por circunstancias ajenas (Creemers, 1994b).

Como respuesta al modelo de Edmonds (1979), Scheerens y Creemers (1989), diseñaron una propuesta que concentraba los factores en diferentes niveles: de escuela, de aula y de alumnado. La estructura del modelo permitió observar los diversos factores que incidían en el rendimiento académico de manera individual al ser separados por niveles y de manera conjunta al agruparlos dentro del mismo contexto escolar. De este modo, se identificaron los factores de manera individual, la relación que mantienen y la influencia que ejercen en un nivel determinado, así como las relaciones que se generan entre los factores y niveles.

Un año después, Scheerens (1990) diseñó un modelo teórico global en el que incluyó los factores del modelo previo de forma interrelacionada con los tres momentos del proceso educativo: entrada, proceso y producto, además del contexto. A partir de dicha clasificación, el modelo posibilitó identificar el desarrollo y la influencia que ejercen los factores en el rendimiento académico, en los diferentes niveles.

Con el modelo se generaba así, una panorámica del proceso educativo incorporando la dimensión contextual, a través de la cual fue posible contemplar las estrategias y políticas educativas, la dimensión de entrada (gasto por alumno, experiencia directiva y docente, participación de las familias, etc.), de proceso (tanto a nivel de escuela como de aula), y de producto (la aptitud del alumnado, la inteligencia y la situación económica). Sin duda, dicha clasificación permitía el interrogante sobre la consideración que el autor tiene acerca del impacto de la situación económica en el logro de los estudiantes, extensamente considerada en múltiples investigaciones y ampliamente probada y que, en su modelo, emerge en el nivel del producto y no en la entrada. Para el autor, el producto, es decir, el logro académico, vendrá mediatisado por la dimensión individual y familiar que había incluido ya en su propuesta anterior (Scheerens y Creemers, 1989).

Los modelos de Stringfield y Slavin (1992) y Creemers (1994), adoptan la estructura del modelo de Scheerens y Creemers (1989), al agrupar los factores en 4 niveles: contexto, escuela, aula y alumnado. En el modelo de *Eficacia Docente*, Creemers (1994), otorga especial interés a la eficacia escolar centrada en el aula, debido a la influencia que estos factores ejercen en el rendimiento académico del alumnado (Murillo, 2008). A nivel del aula, otorga especial atención a los antecedentes previos, la motivación y la aptitud hacia el aprendizaje, y el tiempo que el alumno dedica a este. Por otro lado, a nivel del aula, describe que, el tiempo, la oportunidad y la calidad de la enseñanza ejercen una influencia en el aprendizaje. Además, en el nivel de la escuela y del contexto, agrupa la calidad de la enseñanza y la organización, tiempo y oportunidad de aprendizaje.

En 1997, Sammons, Thomas y Mortimore presentaron un modelo similar al modelo que propusiera Scheerens en 1990. Sin embargo, la diferencia radica en que el nuevo modelo considera los factores externos a la escuela en dos niveles: nacional y local. En este modelo, se contemplan tanto las estrategias y políticas educativas - que se implementan para incidir positivamente en el rendimiento académico -, como los factores centrados de manera más particular en el contexto de las escuelas. Además, a nivel nacional, incluye aspectos relacionados con el currículo y los procesos de evaluación continua tanto a nivel nacional como internacional.

Una característica general del referente de modelos de *Eficacia Escolar* de los años 90 (Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994 y Sammons, Thomas y Mortimore, 1997) que destaca Murillo (2008, p.13), consiste en la “visión sistémica del centro educativo” y las interrelaciones que establece con el conjunto de factores que inciden en el rendimiento académico en los cuatro niveles (contexto, escuela, aula y alumnado).

Los modelos de *Eficacia Escolar* descritos anteriormente, suponen un marco teórico que explica los factores clave que tienen una influencia en el proceso educativo. A pesar de que, como sugiere Murillo (2008), no representan una teoría que explica la realidad y orienta la acción,

suponen un referente flexible para el análisis, desde una perspectiva que, sin lugar a dudas, ubican la investigación de forma concreta.

Fue en 2008, cuando Murillo construyó el *modelo teórico de Eficacia Escolar* a partir de una selección de factores determinados en la investigación internacional y observados en el contexto español. El modelo se fundamenta en los rasgos generales de los modelos de eficacia escolar de Scheerens (1990), Stringfield y Slavin (1992), Creemers (1994) y Sammons, Thomas y Mortimore (1997), relacionando y señalando las interacciones entre los elementos del sistema, los niveles en los que se producen y su influencia en el rendimiento académico. Las características del Modelo y que recogen trabajos como los de Henríquez, Lara, Mizala y Repetto (2012) Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014), o Martínez-Garrido y Murillo (2016) serán explicadas ampliamente en el aparato 2.3, debido a la adaptación que se ha hecho del modelo en el contexto de la investigación.

Debido a los diversos estudios que realiza Murillo de las escuelas eficaces en Iberoamérica (2007, 2008, 2012, 2013) y la existencia de similitudes que pueden ser contempladas en el contexto mexicano, tomamos como referente en la tesis doctoral su modelo, con la finalidad de explicar las características y aspectos que delimitan cada factor de eficacia escolar.

2.3 Revisando el Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar: situando los factores explicativos del contexto

Es un hecho que los factores que influyen en el rendimiento académico de las escuelas eficaces pueden observarse desde una perspectiva distinta dependiendo de las condiciones del contexto en el que se ubican. Las particularidades contextuales y en consecuencia en el caso que nos ocupa el acercamiento a Chiapas, México, suponen considerar esta dimensión. De ahí que, con la finalidad de acercarnos al fenómeno, realicemos una revisión del *Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*, propuesto por Murillo (2008). En este modelo, Murillo (2008), propone una visión sistemática de la escuela y del análisis de las relaciones y de su interacción con los diversos elementos que conforman el sistema educativo. El modelo es puesto a prueba a partir

del análisis del grado de incidencia de diversos factores en el rendimiento académico y la eficacia percibida en las escuelas y el análisis de casos prototípicos.

Las principales aportaciones del modelo consisten en proponer interrelaciones entre los factores identificados. Determinado el conjunto de factores, estos se operativizan y se agrupan en dos categorías. La primera corresponde a los cuatro niveles en los que fueron observados los factores del contexto, la escuela, el aula y el alumnado. La segunda categoría corresponde a la relación entre los factores y entre los niveles del proceso educativo: contexto, entrada, proceso y producto. Además, el modelo se centra en la inclusión de las condiciones del contexto y su incidencia en el rendimiento académico, así como la inclusión de las características generales de la escuela, del aula y del alumnado. Esta categorización permite -además de observar los factores que inciden en el rendimiento académico-, considerar una propuesta más holística que abarca factores que, son externos y que influyen en el proceso educativo.

Tabla 2.2. Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar

Contexto	Características del sistema educativo		
	Escuela	Aula	Alumno
Entrada	Características de la escuela Características de los docentes	Características del aula. Características del docente	Características del alumno
Proceso	Misión de la escuela Dirección escolar Clima Compromiso de los docentes Expectativas Desarrollo profesional Implicación de la familia Instalación y recursos	Metodología docente Gestión del tiempo Clima de aula Expectativas Compromiso del docente Desarrollo profesional Implicación de la familia Instalaciones y recursos	Hábitos culturales Actitudes Expectativas Relación y apoyo familiar
Producto			Logro académico

Fuente: Murillo, 2008

Murillo (2008), resume - a partir de la investigación internacional -, nueve factores que inciden en la eficacia escolar: sentido de comunidad, liderazgo directivo, clima escolar y de aula, altas expectativas, calidad del currículo/estrategias de enseñanza, organización del aula, seguimiento y evaluación de alumnos, docentes y la escuela, el desarrollo profesional y la implicación de las familias. Incluye -a partir de la investigación nacional-, el factor de los recursos de infraestructura y didácticos. Además, agrega los factores que considera se producen en la

entrada y el contexto: las características del alumnado (situación sociocultural de las familias, el género y su rendimiento previo), las características de los docentes (edad y experiencia) y las características del aula (ratio docente-alumno). Finalmente, añade las condiciones y características del contexto en el que se ubica la escuela.

Para efectos de la tesis doctoral, hemos seleccionado un listado de factores destacables en los diversos Modelos de Eficacia Escolar antes descritos. Con la finalidad de incluir los factores que representan una mayor influencia en el rendimiento académico, hemos optado por describirlos a partir de la categorización que emplean Stringfield y Slavin (1992) y Creemers (1994), y en especial el modelo que propone Murillo (2008), en relación con las interrelaciones que se establecen entre los factores a nivel de contexto, escuela, aula y alumnado.

2.3.1 El contexto: las características del sistema educativo

En la investigación nos centraremos en los factores de contexto que se relacionan en mayor medida con la evidencia empírica de las escuelas eficaces. Aunque no restamos importancia a los factores externos por sí mismos, por su amplitud, estos serán tratados desde la perspectiva de la escuela y su impacto en el rendimiento académico, entendiendo estos factores como variables extrínsecas independientes del funcionamiento del sistema educativo y de las escuelas (Tiana, 2002). Ahora bien, dichos factores mantienen una relación directa con las condiciones sociales y económicas en las que se desarrolla la educación. Y en el caso de México los factores de contexto que la OCDE (2016), ha considerado de mayor relevancia sobre el rendimiento académico de los estudiantes han sido la existencia de un entorno desfavorecido y la asistencia a escuelas ubicadas en zonas rurales, una escasa capacitación docente, y respecto a los estudiantes, hablar una lengua en casa diferente a la de la escuela, no haber cursado el nivel preescolar, dedicar escaso tiempo al estudio y el absentismo.

Existen evidencias del grado de incidencia que representa en el rendimiento académico los factores externos y la situación económica, social y cultural de las familias y el alumnado (Scheerens, 1990; Murillo y Román, 2009; UNESCO-OREALC, 2010; Murillo y Román, 2011,

PISA, 2015, entre otros muchos). Sin embargo, el informe de UNESCO-OREALC (2010), considera también que, puede hacerse frente a las desigualdades de partida que aportan los factores externos, a partir de la implementación de medidas individualizadas, en las escuelas centradas en mejorar su funcionalidad y eficacia. Ello supone entender que, a mejores condiciones de gestión y funcionamiento de las escuelas, menor será el impacto de las desigualdades, es decir, de las condiciones sociales, económicas y culturales de los alumnos que asisten a las escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos.

Pero si la escuela concentra en su mayoría a alumnos y alumnas en desventaja económica, las medidas individualizadas de mejora podrán resultar más complejas. En este sentido, será prioritario el diseño de políticas educativas que den respuesta a las necesidades sociales y económicas de la población y que puedan ofrecer condiciones que reduzcan unas desigualdades educativas que aparecen como generalizadas.

Sin duda, las autoridades educativas pueden influir en el logro académico a partir de la generación de programas que monitorean, evalúen y retroalimenten el apoyo educativo a través de la supervisión escolar, y procesos de reconocimiento y la colaboración en proyectos que favorezcan la excelencia y equidad educativas (Cotton, 1995); a partir del uso de las evaluaciones externas, y la organización de comisiones que analicen y retroalimenten las prácticas educativas y una mejora de la capacitación docente constante (Treviño y Place, 2012) o como muestran, diversas investigaciones realizando adecuadas inversiones en la infraestructura y el equipamiento de las escuelas (Murillo y Román, 2011). Estas medidas, y otras que se impulsen destinadas a reducir las desigualdades educativas y sociales han sido analizadas de forma amplia. Los informes internacionales (OCDE, 2012, entre otros) identifican los factores de éxito de las escuelas y proponen algunas recomendaciones tanto en el nivel de las políticas educativas como de centro para contribuir a mejorar los resultados. Respecto a las primeras señalan entre otros, los beneficios que aporta eliminar la repetición de grados, evitar la separación y selección temprana de los estudiantes, evitar la segregación entre las escuelas o potenciar estrategias de financiación desde las necesidades de estudiantes e instituciones.

En este nivel de las políticas, Lim, Davies y Freedman (2008) al analizar los resultados de cinco sistemas educativos (Nueva Zelanda, Canadá - Ontario y Alberta, Hong Kong y Suecia) y a pesar de las diferencias entre los contextos, constatan una serie de principios comunes a aquellos que mejoran: el establecimiento claro de objetivos y responsabilidades en los diversos niveles, la capacidad de autonomía e innovación en las escuelas y en las aulas, y el establecimiento de mecanismos en la evaluación de los centros. Pero Lim, Davies y Freedman (2008) muestran también la importancia que tiene para la mejora de los resultados la maximización de las economías de escala y la capacidad de transferencia de las mejores prácticas escolares al conjunto del sistema o la individualización del aprendizaje en las escuelas.

Como ocurre con otras investigaciones (OCDE, 2007) constatan que los sistemas educativos con mejores resultados abordan la diversidad de capacidades, intereses y capitales sociales de los estudiantes con enfoques de aprendizaje individualizado, poniendo de relieve la importancia de la calidad de las interacciones que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos informes señalan pues, que el aprendizaje resulta también ser, y en última instancia, el resultado de lo que sucede en las aulas y de las interrelaciones pedagógicas, es decir, depende de la calidad de los docentes y de las prácticas (OCDE, 2005).

Por su parte Barber y Mourshed (2007) en el informe McKinsey & Company al estudiar las características de 25 sistemas educativos que participaron en el programa PISA para conocer las causas del éxito educativo concluyen que los factores fundamentales de este éxito son tres: a) la calidad del profesorado, b) la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y c) la consecución de la mejora del nivel para todos los estudiantes. Los autores señalan que la calidad del sistema tiene como techo la calidad de los docentes y que este factor está profundamente relacionado con las políticas de acceso a la función docente pero también con otros aspectos, como la propia consideración y status de la profesión. Pero en esta línea, Mourshed, Chijikoe y Barber (2012) ponen de relieve cómo el debate actual sobre el éxito en la escuela escasamente se focaliza en la relación existente entre la mejora de los resultados del sistema y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Sus resultados coinciden con los obtenidos por Dupriez, Dumay y Vause (2008), o See, Gorard y White (2004) quienes

señalan la relevante incidencia del “ethos escolar” en el logro de los resultados académicos. Sin embargo, y como afirma Pedró (2012), es escasa la atención que la investigación comparativa internacional presta a las políticas que inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es más, Mourshed, Chijikoe y Barber (2012) apuntan que a pesar de que las políticas educativas puedan intervenir en la estructura, recursos y procesos del sistema educativo, aquellos sistemas que realmente mejoran sus resultados dedican más esfuerzos a mejorar cómo enseñar, que, a trabajar en otros niveles y aspectos del sistema, por ejemplo, en cambiar el contenido de lo que enseñan; es decir, se centran más en cómo se enseña que en lo que se enseña.

2.3.2 Factores a nivel de la escuela

Desde la perspectiva de las escuelas eficaces, la principal finalidad de la escuela es ofrecer al alumnado una instrucción de calidad que le permita desarrollarse de forma efectiva en la sociedad. Para lograrlo, será necesario que la escuela se someta a constantes procesos de mejora de la práctica educativa (Murillo, 2012). Unos procesos que se entienden desde la colaboración activa del conjunto de actores educativos, y que analizan, sugieren e impulsan las alternativas para contrarrestar las dificultades que se detectan (Murillo y Krinchesky, 2012; Belleï, Gonzalo, Raczyński y Pérez 2004).

2.3.2.1 La dirección escolar y el liderazgo

Para las escuelas eficaces, la dirección escolar representa un factor primordial en el rendimiento académico, al ser el director el responsable de la organización, la gestión, el funcionamiento, la capacitación y de brindar apoyo educativo, además de atender los aspectos relacionados con la administración escolar y la rendición de cuentas (UNESCO, 2012). Desde esta perspectiva, el director es el responsable de generar un clima positivo y de vigilar que se realice un adecuado desarrollo del currículo (Murillo y Román, 2009). Para lograr una práctica directiva eficaz, diversos autores han considerado los aspectos que la favorecen y, en primer lugar, el considerado por Murillo y Román (2009), es la experiencia en el cargo.

Para Bolívar, et al., (2013), el éxito de la dirección escolar podrá ser medido a partir del impacto que tiene en el aprendizaje del alumnado. Para lograr un impacto positivo la dirección deberá enfocar su atención en tres aspectos: en los procesos de mejora educativa de los alumnos y docentes, en el conocimiento del currículo y la metodología didáctica y en su involucramiento en la práctica educativa ofreciendo apoyo constante a los docentes. Los autores consideran que la motivación y el apoyo que otorgue el director a los docentes, tendrá un efecto positivo en la educación del alumnado. Es decir, a mayor análisis y reflexión colectiva orientada por el director, mayor será la eficacia de la escuela (UNESCO, 2012).

La UNESCO (2012), determinó que la gestión que realiza el director incide en el rendimiento académico. El enfoque principal y más importante se orienta hacia el liderazgo pedagógico y la promoción del aprendizaje, considerando este último aspecto como un objetivo prioritario. Así, el director deberá prestar atención a aspectos relacionados con el aprendizaje y los relacionados con las funciones administrativas que produce el manejo de la escuela, pero manteniendo principal interés en el rendimiento académico de los alumnos (García y Bizzo, 2015). El liderazgo es “un fenómeno que se entiende por toda la organización y que resulta de la actividad misma de organizar, construir y transformar la red de interacciones en las que participan tanto líderes como seguidores (Bolívar, et al., 2013, p.36)”.

Por lo tanto, al ser el liderazgo escolar un factor clave en la mejora del logro educativo (McKinsey & Company, 2007, Aguilera, 2011 y Thieme, Prior, Giménez y Tortosa, 2011), resulta fundamental para los sistemas escolares, generar las condiciones que favorezcan su ejercicio y desarrollo. Pont (2008), sugiere diversas políticas educativas que los sistemas educativos deberán considerar para alcanzar un liderazgo directivo eficaz, basados en cuatro ejes de actuación: la redefinición de responsabilidades, la distribución del liderazgo, el desarrollo de habilidades y la promoción atractiva del liderazgo. En el eje de la distribución del liderazgo, sugiere formas de distribución de tareas formal (mediante impulso de equipos estables) e informal (creación de grupos ad hoc, con conocimientos especializados). Por otro lado, para el desarrollo de habilidades para un liderazgo eficaz, señala la formación inicial (incentivos y compensación para los candidatos adecuados), los programas de inducción

(formación de redes de análisis) y la formación continua (contextos y necesidades cambiantes) como ejes centrales de desarrollo profesional.

La incorporación de esta perspectiva al nivel de la escuela representa que el liderazgo directivo deje de ser considerado un “administrador burocrático” (Pont, 2008, p.21), y deba involucrar en el proceso educativo (Belleï, et al., 2004; Blanco, et al., 2008), en los procesos de profesionalización (Cotton 1995; Bravo y Verdugo, 2007), en la toma de decisiones (Mortimore et al., 1988, Stringfield y Teddlie, 1989), y en la gestión de los recursos (Levine y Lezote, 1990; Bolívar et al, 2013).

Es decir, a pesar de que el liderazgo se atribuye en mayor medida en el nivel directivo (Edmonds, 1979, Purkey y Smith, 1983, Scheerens, 1990, Slater y Teddlie, 1992, Scheerens y Bosker, 1997), es posible identificarlo en diferentes niveles en el interior de la escuela (Stringfield y Teddlie, 1989, Bollen, 1997). En el nivel en que se genere, el objetivo principal del liderazgo será conseguir un fin determinado, incluyendo e influyendo en la comunidad, con la finalidad de que todos trabajen para lograrlo (Murillo y Hernández, 2011; Ruiz, 2014). Por lo tanto, un liderazgo efectivo se reconocerá a partir de la capacidad del líder para promover altos niveles de participación y el compromiso e implicación de los involucrados para alcanzar los objetivos.

Por ello, resulta importante que, en una apuesta por un liderazgo eficaz, se genere en las escuelas la “difusión y promoción de debates que promuevan la cultura organizacional, caracterizada por una actitud abierta a la innovación, la autoevaluación institucional, la consideración de las aportaciones de estudios externos y el compromiso institucional por el cambio” (Gaírin y Armengol 2008, p. 39).

Así pues, las responsabilidades que los líderes directivos deberán desarrollar estarán basadas en el apoyo y desarrollo de la calidad docente (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Murillo y Román, 2009), la definición de metas y medición de avances, la administración de recursos estratégicos, la colaboración con escuelas del entorno y la promoción y adaptación de procesos de reforma educativa (Pont, 2008, Aguilera, 2011). Pero, indudablemente el ejercicio de liderazgo tendrá que tener en cuenta la dependencia de las condiciones del contexto social,

cultural y económico en el que se ubica la escuela (Ruiz, 2014). Y en este sentido contemplaremos tanto el papel que desempeña en la escuela, al involucrar a la comunidad educativa y desde el reconocimiento de esta, y, por otro lado, su propio desempeño individual como autoridad de la escuela (Wilkins, 2015).

2.3.2.2 El trabajo colaborativo

Dentro del complejo sistema de funcionamiento de las escuelas existe una estructura que permite ordenar -de lo general a lo particular-, el conjunto de funciones que se realizan. A partir de la jerarquización escolar, es posible identificar las acciones que cada actor educativo realizan en la escuela para lograr un funcionamiento eficaz. Aunque este funcionamiento es conducido desde la dirección y el liderazgo que ejerce, resulta un factor clave realizar un trabajo colaborativo (Blanco, et al., 2008), que incluya la participación de los docentes. Para lograrlo, el director deberá propiciar la colaboración de los actores educativos (UNESCO, 2012), para que sea posible el consenso (Mackenzie, 1983, Scheerens, 1990, Scheerens y Bosker, 1997), la cohesión (Levine y Lezotte, 1990) y la consistencia (Scheerens y Bosker, 1997), que permitirán establecer los valores, metas y objetivos de la escuela, y conseguir un enfoque de enseñanza eficaz (Mortimore et al., 1988). Así, el trabajo colaborativo, entendido desde la propuesta de la cultura colaborativa de Hargreaves (1994) y de Thurler (1994) facilitará la percepción de las metas y objetivos compartidos por la comunidad educativa (Stringfield y Slavin, 1992), una efectiva organización escolar -caracterizada principalmente por la innovación educativa-, relaciones positivas entre los docentes, la creación de procesos transformadores enfocados a mejorar la calidad de la educación (UNESCO, 2012) y la experiencia colectiva (Gómez-Hurtado, 2014).

Esto será posible a través del establecimiento de reuniones periódicas del avance educativo (Murillo y Hernández, 2011), al centrar el proyecto educativo en aspectos pedagógicos y de desarrollo profesional (Murillo, 2008) y, a través de la planificación de los contenidos y actividades enfocadas al logro educativo (Henríquez, et al., 2012). Al mantener claros los

objetivos y ser estos compartidos por la comunidad educativa, se optimizarán las actividades y estrategias de mejora (Blanco, 2009).

Para la UNESCO (2012), los modelos relevantes de trabajo colaborativo se caracterizan por integrar a una mayor cantidad de actores del sistema educativo. Esta característica, permitirá que el director, los docentes, el alumnado y las familias, compartan un objetivo en común (UNESCO, 2010; Belleï et al., 2004).

En la organización escolar que se genera a partir del trabajo colaborativo es posible identificar seis características que definen su eficacia. La primera característica se relaciona con la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar, lo que permitirá visualizar al director como una persona que comparte el poder.

La segunda, se refiere a las relaciones no autoritarias que conlleva el trabajo colaborativo y que se caracterizan por ser positivas entre los actores de la comunidad. La tercera, se genera a partir de las relaciones que se establecen en la escuela, que son reguladas desde las normas establecidas para favorecer la convivencia y el rendimiento académico. La cuarta, centrada en la existencia de un ambiente atractivo para el ejercicio académico y el aprendizaje. Y las dos últimas, que apelan a la sostenibilidad de la propuesta, en términos de estabilidad en la organización y respecto al espacio que se genera para la promoción de iniciativas colaborativas entre los actores educativos (UNESCO, 2012).

2.3.2.3 La calidad del currículo

Otro factor que desde la IEE se considera que ejerce una influencia en el rendimiento académico es la calidad del currículo. El diseño de un currículo eficaz, deberá contemplar primero una adecuada articulación (Purkey y Smith, 1983), con la finalidad de que cubra los contenidos de las materias (Mackenzie, 1983).

Scheerens y Bosker (1997), identificar tres elementos clave en los currículos de las escuelas eficaces: un enfoque claro, la coordinación, secuenciación y correspondencia entre las metas y los niveles los grupos y los docentes y una apuesta decidida del mismo por otorgar a todo el alumnado iguales oportunidades de aprendizaje. Murillo (2008) considera también la utilización de estrategias metodológicas adecuadas y acorde con las necesidades educativas.

Estos aspectos mantienen una estrecha relación con la autonomía educativa, en relación a la capacidad para adaptar tanto el currículo como las prácticas educativas que implementan los docentes (Mackenzie, 1983), y la organización y estructura de la escuela (Purkey y Smith, 1983).

2.3.2.4 El clima escolar

El factor clima escolar será entendido como la interacción que se establece entre los integrantes de la comunidad educativa y las reglas y normas que se establecen en la escuela. Sin pretender discutir acerca del significado de lo que para algunos autores resulta ser el clima escolar (Edmonds, 1979; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; Purkey y Smith, 1983; Stedmand, 1987) y para otros la cultura escolar (Deal, 1985; Ouchi, 1981; entre otros muchos) ambas categorías, se asocian en el marco de la IEE a la eficacia escolar. Un clima positivo y una cultura fuerte - y la percepción de su existencia - se han convertido en esta propuesta en centrales, al reconocer el efecto positivo que tienen en el proceso educativo, como lo muestran trabajos como el de Reeves (2010).

En las escuelas eficaces existe un proyecto educativo claro y compartido por todos y un fuerte compromiso del profesorado con la escuela y en sus tareas de aula. Muijs et al. (2004) identifican también un conjunto de características del clima de las escuelas eficaces que trabajan en condiciones de desventaja. Según los autores, el clima de estas escuelas se caracteriza por respetar de forma coherente el proyecto educativo y las acciones de la escuela (por ejemplo, entre los planes de estudio y los métodos de evaluación); y por tener unas altas expectativas hacia todos los estudiantes y no transmitirles creencias negativas, como después abordaremos.

Autores como Cotton (1995) ya mostraron que las relaciones positivas entre docentes y alumnos generan una interacción en este sentido para el aprendizaje y en las escuelas eficaces las relaciones docente-alumno se caracterizan por ser no autoritarias y de carácter emocional positivo, además de basarse en la formación y construcción del aprendizaje de forma conjunta. Para Blanco et al., (2008), para una eficaz relación docente-alumno es importante la valoración y apoyo que ofrecen los docentes al alumnado en el aula, como después veremos, en medio de relaciones afectuosas, encauzadas principalmente al aprendizaje.

Pero más allá de la relación entre el clima escolar y la naturaleza de las relaciones entre los agentes escolares, en las escuelas eficaces los aspectos que favorecen la existencia de un clima escolar positivo emergen desde la efectiva organización de la institución, el enfoque prioritario de las prácticas educativa hacia la atención de las necesidades educativas del alumnado y el trabajo colaborativo (Gómez-Hurtado 2014; UNESCO, 2010). Para Belleï, et al., (2004), los aspectos que favorecen el clima positivo de las escuelas en relación a las normas y regulaciones están vinculados con el inicio puntal de las clases, el mantenimiento del control de la asistencia de directivos y docentes y la ética de trabajo. En las escuelas eficaces se otorga mayor importancia al orden que se genera al recompensar de forma positiva el esfuerzo que realiza el alumnado, que al manteamiento del control del grupo-aula por sí mismo (Mortimore, et al., 1998, Cotton, 1995). Ahora bien, el clima se sitúa más allá del aula y será toda la comunidad escolar (directivo, docentes, alumnado y familias) la responsable de crear un ambiente positivo- basado en el respeto y la confianza-, a través del cual, será posible generar las condiciones estimulantes para el desarrollo cognitivo y socio afectivo de alumnado (UNESCO, 2012).

2.3.2.5 La participación de las familias

Aunque no hay un consenso total sobre la importancia de la implicación de las familias en las actividades escolares – y sería necesario profundizar sobre el significado que los diversos autores atribuyen a la implicación y la participación –, muchos investigadores han sugerido que el éxito de las escuelas en entornos desfavorecidos está relacionado con la creación de

comunidades escolares amplias, incluyendo a las familias, además de otros agentes y actores locales (Borman et al, 2000; Borman y Rachuba, 2001).

Sin embargo, desde una perspectiva teórica, existen diferentes conceptualizaciones sobre la colaboración familia-escuela (Repáraz & Naval, 2014), así como distintas propuestas destinadas a sistematizar las dimensiones que la componen (Eccles & Harold, 1996; Hornby, 1990; Kohl et al., 2000; Lee & Bowen, 2006; Nordhal, 2006; Epstein, 1995, 2001).

Para Murillo (2008) en el caso de la IEE, la participación activa de las familias produce dos importantes efectos: genera un beneficio que aumenta la calidad de la escuela y, ejerce una influencia positiva en el rendimiento académico del alumnado, unos resultados que son compartidos por trabajos como los de Collet, Besalú, Feu y Tort (2014).

En realidad, desde los años 80, los estudios enmarcados en el movimiento de eficacia escolar otorgan protagonismo a esta cuestión, al considerar que las escuelas de éxito cuentan con familias con una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos y que participan de forma activa en los centros educativos (Mortimore et al., 1988). Muchos trabajos han señalado que la colaboración tiene efectos beneficiosos no solo para los estudiantes, sino también para las propias escuelas (Avvisati, Besbas & Guyon, 2010; Desforges y Abouchar, 2003; Fan & Chen, 2001; Halgunseth, Peterson y Moodie, 2009). Y algunos estudios también sugieren que el conocimiento de las familias del currículum, los programas educativos para ellas, y la información de los padres sobre los servicios sociales ofrecidos en la escuela, es característico de las escuelas exitosas en contextos vulnerables.

Murillo (2008) destaca como su participación genera un aumento en su compromiso y mejora en el proceso educativo de sus hijos e hijas además de promover la involucración en el funcionamiento de la institución, una situación que también recogen otros trabajos (Castañeda, 2007; Silas, 2008, Barca do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca, 2008; Blanco, 2009; UNESCO, 2012; García y Bizzo, 2015; OCDE, 2015). Pero para ello deben de establecerse canales de

comunicación efectivos entre la escuela y las familias como el trabajo de Henríquez, et al. (2012) y el informe de la UNESCO (2012) sugieren.

2.3.2.6 Las instalaciones y los recursos

Las escuelas eficaces se caracterizan por el uso y aprovechamiento adecuado de los recursos humanos y materiales con los que cuentan (Belleï, et al., 2004). En relación a la infraestructura, ha sido comprobado en diversas investigaciones que tanto el estado como la apariencia de la escuela, tienen una influencia en el rendimiento académico del alumnado (Rutter et al., 1979, Teddlie y Stringfield, 1993).

Trabajos como el de Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) señalan la relación que existe entre la infraestructura educativa y el rendimiento escolar y en su estudio “Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana” muestran que el alumnado que estudia en escuelas con una mejor infraestructura se siente más interesado por asistir a clase y es más fácil que obtenga mejores logros académicos, del mismo modo que la investigación de Levine y Lezotte (1990) señala la relación de los recursos didácticos, con su influencia positiva en la práctica educativa

Desde la perspectiva de la IEE los recursos educativos deberían de ser entendidos a partir de la existencia, la calidad y adecuación de las instalaciones y los recursos pedagógicos y didácticos que existen y se utilizan no tan sólo en el aula sino también en el centro (Murillo, 2008). Así, los factores de eficacia escolar que se asocian con los recursos educativos, mantienen relación con la infraestructura escolar, pero también con otros aspectos, entre ellos la experiencia, estabilidad y capacitación docente (Blanco, 2009).

Existe una creencia generalizada que considera que cuanto mayores recursos posea la escuela mejor serán los resultados educativos. Sin embargo, existen evidencias de que las escuelas eficaces con escasos recursos pueden obtener también altos resultados, (Thieme, Prior, Giménez y Tortosa-Ausina, 2012; UNESCO, 2012; Belleï, et al., 2004). Debido a ello, consideraremos

que la importancia que se otorga a los recursos educativos no es a partir de su cantidad y calidad, sino también al considerar su uso y aprovechamiento (Levin, 1996; Lim, Davies y Freedman, 2008).

2.3.2.7 Las relaciones de la escuela con la comunidad

Las relaciones entre la comunidad educativa se generan a partir de la interrelación de los diversos actores, director, docentes, alumnado, familias, comunidad y autoridades educativas. Es bien conocido el efecto que tienen sobre los resultados académicos y la calidad de vida las relaciones positivas entre los alumnos y alumnas con la escuela y los docentes (OCDE, 2015).

Algunos de estos efectos han sido contemplados en otros apartados de este capítulo y existen evidencias de que el alumnado que encuentra en la escuela un espacio positivo para el aprendizaje, establece unas relaciones afectivas estables y halla la atención e interés por los docentes, reporta un alto rendimiento académico (UNESCO, 2012).

En un sentido similar, existe un amplio corpus de investigaciones que dan muestra de los efectos que tiene la interacción positiva entre los agentes escolares y sociales (docentes, alumnado, familias, comunidad) en el rendimiento académico del alumnado (Martínez y Niemelä, 2010). Los autores describen que dicha interacción se puede producir de cuatro formas: la formación académica de las familias y la comunidad en la escuela, la participación en la toma de decisiones escolares, la implicación en el desarrollo del currículo y la evaluación y la participación dentro de espacios de aprendizaje (p.70). También la UNESCO (2012), determina como favorable que las escuelas mantengan relaciones con la comunidad por dos razones: por los efectos positivos para la escuela y para la comunidad, y por el capital social y cultural que la escuela representa para la comunidad y a la inversa. Es decir, se trata de una relación de mutua cooperación e influencia. En zonas desfavorecidas esta acumulación de capital social positivo tiene un mayor efecto (Salimbeni, 2011) y resultan bien conocidos los relevantes proyectos que han apostado por incentivar la participación de la comunidad en la escuela en estos entornos (Found of Knowledge, Accelerated Schools Project Comunidades de aprendizaje, etc)

2.3.3 Factores a nivel del aula

Los factores de aula son las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa cotidiana. Pasemos a contemplar, desde la propuesta de la IEE, las dimensiones que resultan tener mayor incidencia en el logro de los resultados académicos.

2.3.3.1 Metodología docente

Además de contar con un clima de aula idóneo para el aprendizaje y mantener altas expectativas sobre todo el alumnado, en las escuelas eficaces el conjunto de actividades que impulsa el docente mantienen un enfoque constante hacia el aprendizaje (Scheerens, 1990).

A través de estas actividades se cumplen los objetivos educativos establecidos (Mackenzie, 1983., Rutter et al., 1979) y cada actividad, se dirige hacia la adquisición de las destrezas (Levine y Lezotte, 1990). Sammons, Hillman y Mortimore (1995), y el aprovechamiento del tiempo de enseñanza (Brookover et al., 1979; Mortimore, et al., 1998). En general las escuelas eficaces se rigen por la innovación en sus procesos metodológicos (Barber y Mourshed, 2008; UNESCO, 2012), además de integrar de manera permanente el trabajo colaborativo, convirtiendo el aprendizaje en el eje central de la escuela (García y Bizzo, 2015). Además de fomentar la innovación, las escuelas eficaces otorgan a los docentes autonomía para adaptar el aprendizaje con base a la capacidad de los alumnos (Henríquez, et al., 2012). Por lo tanto, es posible observar en estas escuelas prácticas pedagógicas con una estructura fundamentada y una flexibilidad que permite la adaptación de los contenidos (Blanco, 2009). Para lograrlo, el docente impulsa diversas estrategias; hace un uso eficiente del espacio físico del aula, desarrolla los contenidos de la clase de manera grupal (con la finalidad de fomentar la participación y el trabajo en equipo), logra que los alumnos perciban el espacio del aula como confiable y seguro, planifica de forma previa las clases y diseño las actividades (UNESCO, 2012).

2.3.3.2 Orientación hacia el aprendizaje

En el entendido de que el alumnado es el protagonista del proceso de aprendizaje, las escuelas eficaces otorgan prioridad al proceso educativo individual (UNESCO, 2012). En la investigación de escuelas eficaces se observan dos maneras de interpretar el aprendizaje. Por un lado, a través del rendimiento cognitivo -expresado en los resultados educativos- y, por otro lado, en el rendimiento socio-afectivo que se mide a partir de la actitud del alumnado hacia el aprendizaje.

El rendimiento cognitivo se refiere a los resultados educativos que reflejan la eficacia escolar, es decir, los resultados de la dimensión cognoscitiva del aprendizaje (Belleï, et al., 2004). Corresponde al saber, a la experiencia adquirida que se manifiesta en las percepciones, ideas, opiniones, concepciones o creencias del sujeto (Martínez, 2008, p. 244). Por otro lado, el rendimiento socio-afectivo es considerado como los rasgos de la personalidad “que reflejan la tendencia a responder de cierta manera bajo ciertas circunstancias” (Roberts, 2009, p. 140).

El rendimiento socio-afectivo se manifiesta mediante las emociones y sentimientos de aceptación o rechazo, activados por el sujeto ante la presencia del objeto, persona o situación (Martínez, 2008, p. 244). Esto significa que el rendimiento socio-afectivo tendrá efecto sobre el nivel de instrucción (Kautz, Heckman, Diris, Weel, Borghans, 2014), al instituirse de manera complementaria. En el rendimiento socio-afectivo se identifican cuatro variables: el comportamiento académico, la convivencia social, la satisfacción con la escuela y, el autoconcepto (Murillo y Hernández, 2011). Los autores identificaron que el nivel socioeconómico y cultural de las familias mantiene una incidencia en las cuatro variables. Asimismo, señalan que el género, el lugar de nacimiento y la lengua materna inciden en el autoconcepto de los alumnos y que es en la etapa de la adolescencia cuando es posible moldear -en mayor medida-, el rendimiento socio-afectivo (Kautz, et al., 2014), a través de estrategias como la tutoría y la orientación.

2.3.3.3 Clima del aula

El clima del aula se refiere a las relaciones que se generan de la interacción entre los docentes y el alumnado en el interior del salón de clase (Murillo y Román, 2009). El clima puede ser medido -entre otras maneras-, a partir de la percepción de los docentes sobre el comportamiento del alumnado o bien a partir del nivel de satisfacción del alumnado (Murillo y Hernández, 2011). Murillo (2008), reconoce que en las escuelas eficaces el clima de aula es resultado de un ambiente ordenado y organizado, con normas de comportamiento y metas educativas previamente establecidas y compartidas (Purkey y Smith, 1983; Sammons, et al., 1997).

El clima del aula en las escuelas eficaces se caracteriza por la satisfacción docente y del alumnado, una metodología de aula enfocada a la participación activa, y el uso efectivo de recursos didácticos y los procesos de evaluación. Así mismo resulta central la consideración al tiempo que se dedica al aprendizaje -definido por las escasas interrupciones de las prácticas educativas-, y la puntualidad con la que comienzan las clases (Murillo y Hernández, 2011).

Aunado a los aspectos de control, organización y de relaciones establecidos en el clima de aula, se destaca la disciplina como factor clave en el progreso educativo del alumnado (Henríquez, et al., 2012). Es por ello que, desde el marco de la IEE resulta de vital importancia que se implementen en el aula reglas que determinen el comportamiento y las relaciones docente-alumno y alumno-alumno, con la finalidad de realizar una práctica educativa efectiva (Blanco, 2009). Las reglas que se establezcan en las aulas deberán ser consensuadas y difundidas de manera dialogada y además ser conocidas por toda la comunidad educativa (López, 1994; Belleï, et al., 2004), ya que, estos aspectos favorecerán su ejecución, al no ser percibidas como impositivas. Esto es así, debido a las evidencias encontradas en diversas investigaciones que demuestran que las escuelas eficaces no establecen normas de control y reglas de comportamiento enérgicas, sino que al mantener un clima positivo en el aula se generan las condiciones para un adecuado comportamiento del alumnado (Mujis, 2003; Blanco, 2009, Belleï, et al., 2004), una situación que favorece los procesos de enseñanza - aprendizaje (Henríquez, et al., 2012; García y Bizzo, 2015).

Otro factor que incide en el clima del aula concierne a las expectativas que tienen los docentes de las capacidades y habilidades del alumnado. La mayoría de los autores coinciden en que las altas expectativas que tienen la dirección y los docentes del alumnado, inciden de manera positiva en el aprovechamiento escolar (Edmonds, 1979, Purkey y Smith, 1983, Mackenzie, 1983, Levine y Lezotte, 1990, Teddlie y Stringfield, 1993, Scheerens, 1993, Cotton, 1995, Sammons, Hillman y Mortimore, 1995, Scheerens y Bosker, 1997).

2.3.3.4 Expectativas elevadas

Los docentes de las escuelas eficaces centran las expectativas de aprendizaje en aspectos como el desarrollo integral del alumnado, el respeto que tienen por los demás, su desarrollo social y su participación constante (UNESCO, 2012). En contraparte, en las escuelas ineficaces cuando los docentes consideran que el alumnado presenta un déficit educativo, reducen sus expectativas y asumen que los alumnos y alumnas reportaran un rendimiento académico bajo (Treviño, 2003; Mares, Martínez y Rojo, 2009). Las expectativas que tenga el docente del alumno predispondrá su comportamiento (Mares, Martínez y Rojo, 2009).

Los autores señalan que las expectativas del docente pueden ser influenciadas por antecedentes como el género, las referencias de otros profesores, sus características económicas, el nivel educativo de sus padres (Guerrero-Barnechea, 2014), su rendimiento académico y sus formas de socialización (Treviño, 2003; Tarabini, 2015). Esto significa que “las expectativas son susceptibles a influencias externas” (Guerrero-Barnechea, 2014, p. 12).

Contamos con un corpus consistente de investigaciones que muestran cómo las bajas expectativas del profesorado tienen un efecto devastador en el rendimiento y la motivación de los estudiantes, y actúan en forma de profecías autocumplidas (Rosenthal y Jacobson, 1968). Jussim y Harber (2005) y Mujis et al (2014) realizan una revisión de las investigaciones centradas en las expectativas del profesorado y concluyen que son menores hacia los estudiantes de clase trabajadora y minorías étnicas, de ahí que estas emergan como un factor de especial

relevancia en los centros de entornos desfavorecidos (Gillborn 2004, Heckmann, 2005, Pàmies, 2007).

2.3.3.5 Desarrollo profesional

Al ser la calidad del desempeño docente un factor relevante en las escuelas eficaces (Creemers, 1994; Bollen, 1997; McKinsey y Company 2007; Barber y Mourshed, 2008, UNESCO, 2012), es necesario observar los aspectos que influyen en este.

Estos aspectos consisten - entre otros -, en: el comportamiento del docente (Creemers, 1994), su estabilidad y permanencia en la escuela (Purkey y Smith, 1983, Blanco 2009; Murillo y Hernández, 2011), su experiencia (Scheerens, 1990) y capacidad educativa (Sammons, et al., 1997), el dominio absoluto de la materia (Scheerens y Bosker, 1997, UNESCO, 2012) y la capacidad de producir un pensamiento crítico en el alumnado (Cotton, 1995), a través de un aprendizaje desafiante (Mortimore et al., 1988). Los aspectos citados suman las condiciones en las que deberá producirse la práctica educativa del docente, que a su vez estará condicionada por los procesos de actualización y profesionalización.

El desarrollo profesional del docente puede ser medido a partir de tres dimensiones: la eficacia en la promoción y el progreso del alumnado en relación con sus antecedentes y conocimientos previos, la misma eficacia y progreso en relación con sus características personales y la eficacia de los objetivos que se alcanzan en las asignaturas que conforman el currículo (Towsend, et al., 2007).

Las condiciones en las que se produce el desarrollo profesional influyen de igual manera en su eficacia. En este sentido la OCDE (2014) también determina que es posible lograr la satisfacción de los docentes a través de la evaluación de la práctica educativa, su participación activa en la toma de decisiones, las relaciones positivas en la escuela y el trabajo colaborativo. Otro aspecto que condiciona la satisfacción de los docentes consiste en la remuneración de su labor. Como ejemplo la OCDE (2014), demostró que los países con salarios más altos, registraron mejores

resultados académicos. Ahora bien, en caso contrario, han sido observados los factores que imposibilitan el adecuado desarrollo profesional como lo son: la desconexión de los objetivos de las asignaturas que conforman el currículo, la indisciplina en el aula, la escasa promoción de un aprendizaje significativo y la valoración negativa del alumnado (Cuadra, 2009).

2.3.3.6 Procesos de evaluación continua

Las escuelas eficaces implementan estrategias de seguimiento y evaluación continuas (Edmonds, 1979; Mackenzie, 1983; Scheerens, 1990; Blanco et al., 2008; Lim, Davies y Freedman, 2008) con la finalidad de supervisar el progreso del alumnado (Levine y Lezotte, 1990). Dicha evaluación la aplican con cuatro propósitos: conocer si se están logrando los objetivos educativos, hacer partícipes al alumnado y a las familias del progreso educativo, optimizar los métodos didácticos y demostrar el interés por el desarrollo educativo del alumnado (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995). Además, los procesos evaluadores los aplican en dos niveles: al ejercicio docente al rendimiento académico del alumnado (Agasisti y Zoido, 2015).

Para el caso de la evaluación del ejercicio docente, las escuelas eficaces muestran una tendencia normativa que se rige principalmente por la auto-evaluación de los procesos educativos (Henríquez et al., 2012). Esta tendencia permite la reflexión y el análisis del ejercicio docente, con la finalidad de incidir de manera positiva en los procesos de aprendizaje. En el caso del alumnado, la tendencia de la evaluación se orienta a los avances y el progreso académico de manera individualizada.

Para Murillo e Hidalgo (2015), una evaluación educativa efectiva será aquella que se centre en el aprendizaje, pero también considere el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. Y que además considere las diferencias culturales existentes entre el alumnado, la implicación y el compromiso activo de la comunidad educativa, y que sea sensible a los principios democráticos, a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, y sea capaz de evaluar su autoconcepto.

2.3.4 Factores a nivel del alumnado

Los factores que inciden en el rendimiento académico del alumnado están condicionados por diversas variables (Castejón y Sampascual, 1996; Murillo y Hernández, 2011). En este apartado nos centraremos en las dimensiones que emergen como más relevantes de tipo personal que sugieren Miñano y Castejón (2008): la satisfacción, el autoconcepto y la relación y apoyo familiar.

2.3.4.1 La satisfacción del alumnado

La satisfacción es “la percepción que el alumno tiene del centro educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto” (Cabrera y Galán, 2016, p.87). Autores como Baker, Dilly, Aupperlee y Patil (2003, p.210) la definen como la evaluación subjetiva sobre la calidad de la vida escolar.

En las escuelas eficaces, la satisfacción del alumnado resulta un factor relevante que se relaciona de manera estrecha con el compromiso hacia la escuela (Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac y Romero, 2016) y que ejerce una influencia en el rendimiento académico. Murillo y Hernández (2011), determinan que la satisfacción del alumnado en el nivel del aula se encuentra asociada con la puntualidad con que comienzan las sesiones, la escasa suspensión de labores, la disciplina sin castigo, el uso efectivo de recursos en el aula y una atención individualizada. Unas dimensiones que también guardan relación con el grado de satisfacción del docente. Así, la OCDE (2014), señala que, a mayor satisfacción de los docentes, mayor será el rendimiento académico del alumnado. Y esto es así, en tanto que, como señala el informe, a mayor nivel de satisfacción mayor compromiso y apoyo de los docentes hacia al alumnado, y mayor satisfacción de este.

2.3.4.2 El autoconcepto

Entenderemos por autoconcepto la evaluación que hace el alumnado de sí mismo (Barca, Peralbo, Porto, Barca, Santorum, y Castro, 2013). Para Costa y Tabernero (2012), los individuos

construyen su autoconcepto a partir de la imagen que de ellos tienen (López, Esteban, Peris, Ros, y Carbonell, 2009), y también desde la imagen que tienen los demás. Es por ello que, cuando los estudiantes tienen una imagen positiva de su papel en el proceso educativo, se genera una influencia positiva en el resultado académico (López et al., 2009). Ahora bien, en sentido inverso, diversas investigaciones han dado muestra también del incremento que produce un alto rendimiento académico en el autoconcepto del alumnado. Para estas resulta un aspecto fundamental que las escuelas desarrollen las condiciones que favorezcan la motivación, y el sentirse competente y capaz de superarse. Esta situación ejercerá, efectos positivos en el rendimiento académico y de forma paralela, en la propia percepción del éxito educativo del estudiante. (González, Tourón, e Iriarte, 1994; Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro, 2015). Autores como Núñez, González-Pineda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González (1998), atribuyen al autoconcepto positivo el uso de estrategias de aprendizaje que ayuden al alumnado a procesar la información y señalan además que, cuanto mayor es el conocimiento de los estudiantes, mayor es su autoestima y motivación.

2.3.4.3 El apoyo familiar

Diversas investigaciones han demostrado que las características familiares tienen una influencia directa en el rendimiento académico (Córdoba et al, 2011; Armenta, Pacheco y Pineda, 2008; Heredia, 2007; UNESCO, 2012; Gil, 2008, entre otros muchos), al ser posible atribuir la obtención de alto o bajo logro educativo al capital económico y cultural de las familias (Ruiz de Miguel, 2001; Zapata et al., 2009; Tiana, 2002, PISA, 2010).

Sin embargo, en la relación establecida entre el factor familia con el rendimiento académico es prioritario identificar diversas variables. Algunas de éstas variables son la estructura y configuración familiar, el origen o clase social de pertenencia (profesión o estatus de los padres y madres, el nivel sociocultural y las características de la población de residencia) y el clima educativo familiar (actitud de las familias hacia la educación, el clima afectivo y las expectativas que tiene del desempeño de sus hijos e hijas) (González, 2013). Para el caso del clima educativo familiar, se ha comprobado desde las investigaciones en escuelas eficaces que las familias que

mantienen una actitud positiva del proceso educativo y que tienen altas expectativas del desarrollo académico de sus hijos e hijas, promueven, como señalan Álvarez et al., (2015), la autoconfianza y la autocompetencia. Así, las familias que prestan atención al proceso educativo de sus hijos y que además valoran el esfuerzo que realizan, influyen significativamente en el rendimiento académico. Esto ha sido comprobado en numerosas investigaciones, como la que realizan Baca, Porto, Brenlla, Morán y Barca (2007) en la que analizan los efectos que produce el apoyo de las familias en el alumnado de educación secundaria. Los autores concluyen que, en el caso del alumnado con medio y alto rendimiento académico, el apoyo familiar se caracteriza por una mayor implicación en el proceso educativo y en el desarrollo de las tareas escolares: una valoración elevada del esfuerzo que realizan sus hijos e hijas. Dimensiones que ejercen una motivación para el éxito y la continuidad educativa.

Hemos abordado los factores que, desde la perspectiva de las aportaciones de las EE, ejercen una mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. En el siguiente capítulo nos adentraremos en las condiciones y situación del sistema educativo mexicano y el chiapaneco y las estrategias que han implementado los gobierno -desde sus diversos niveles de gestión-, para mejorar la calidad educativa.

Capítulo III. El Sistema Educativo Nacional y Chiapaneco

Este capítulo analiza las estrategias que ha implementado el gobierno mexicano para mejorar la calidad educativa del país. Estas estrategias se han enfocado en la (re)formulación de políticas educativas que den respuesta a las principales necesidades educativas de la población. Además, se explican las aportaciones que realizan organismos como la OCDE, para el alcance de logros educativos y, los efectos que éstas han producido en la (re)definición del Sistema Educativo Nacional (SEN) y, por ende, en el Sistema Educativo Chiapaneco. Aunado a ello, se explican las limitaciones que enfrenta México en la implementación de nuevas políticas educativas debido a la desigualdad en la calidad y equidad educativa, la situación socioeconómica de las Entidades Federativas y la distribución inequitativa de los recursos entre estas. En relación con el Sistema Educativo Chiapaneco, se muestran en el capítulo evidencias de las condiciones en las que opera y las principales problemáticas que enfrenta.

3.1 El Sistema Educativo Mexicano: los esfuerzos hacia la eficacia

La Ley General de Educación de México (LGE, 1993, p.1), reconoce la educación como un proceso que contribuye al desarrollo de los individuos, y un factor determinante para la adquisición de conocimientos. Es por ello, que a través del Sistema Educativo Nacional (SEN) se pretende garantizar el derecho de toda persona a recibir una “educación de calidad con equidad” (Zorrilla, 2002), a partir de la adecuación de políticas educativas que respondan a las necesidades de la población (Escudero, 2003).

Como estrategias para garantizar el derecho para recibir una “educación de calidad con equidad”, en 1992 a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se previó extender la cobertura educativa y elevar la calidad de la educación básica en México. Las medidas para lograrlo se enfocaron en la reorganización del SEN, la reformulación de planes y materiales educativos, la revalorización de la profesión docente, el establecimiento de metas de desempeño académico y la concreción de los objetivos de reformas educativas (UNESCO, 2012). Además, se impulsaron medidas para incrementar el financiamiento al sector educativo, la actualización de los contenidos de materiales educativos y el aumento de la motivación y profesionalización docentes (SEP, 2011).

Los efectos del ANMEB fungieron como parteaguas en la descentralización de la educación en México. El mayor efecto se produjo cuando se nombró a las escuelas responsables de su manejo y administración. Sin embargo, para Torres (1998), a pesar de los esfuerzos realizados, el proceso descentralizador fue poco revelador debido a los escasos logros obtenidos en la mejora formativa y el fortalecimiento de los equipos escolares. Además, como refiere Zorrilla (2002), las escuelas no modificaron su estructura, lo que evidenció el desgaste en la estructura tradicional del SEN. Como consecuencia de los efectos del proceso, se determinó atender las deficiencias en planes y programas educativos redefiniendo el concepto y la constitución de la educación básica de calidad y reformular las políticas educativas.

La reformulación de las políticas consistió en el diseño e implementación de estrategias que consistieron en la creación de *Programas Emergentes*, en los cuales se priorizaron cinco aspectos para mejorar de la calidad de la docencia.

Estos aspectos fueron la formación y actualización docentes, el aumento salarial (que correspondía al aumento de entre tres y cuatro salarios mínimos), el fomento a la vivienda digna (a través del cual se otorgaron apoyos para la construcción y financiamiento de la vivienda a través del Sistema de Ahorro para el Retiro), la creación del programa Carrera Magisterial y el aumento del aprecio por la labor educativa (a través del reconocimiento de la profesión por el Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales, las Autoridades Municipales y la sociedad en general).

Dentro de estos programas emergentes fueron creados subprogramas enfocados al cumplimiento de los objetivos como por ejemplo el *Programa de Actualización del Maestro*, que tenía como objetivo fortalecer los conocimientos de los docentes y mejorar su práctica, el *Programa de Educación a Distancia*, con el objetivo de reforzar el trabajo individual de docentes, directores y supervisores, el *Programa Carrera Magisterial*, diseñado para estimular el mejoramiento profesional, material y de condición social de los docentes y el *Programa Escuelas de Calidad* con la finalidad de otorgar a los mexicanos una educación pública de calidad y equitativa. En su creación fueron contemplados aspectos para mejorar la gestión, la cobertura, la infraestructura, el mantenimiento y equipamiento de las escuelas y el aumento de la participación de la comunidad educativa.

Quince años después del ANMEB, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), convocaron la construcción de una política educativa de estado, involucrando a la comunidad educativa en la vigilancia y el seguimiento del proceso educativo. Las prioridades de la política educativa se enfocaron a la modernización de las escuelas, la profesionalización de directivos y docentes, la formación integral del alumnado y la implementación de la evaluación educativa como medida permanente en los procesos de mejora.

Más adelante, en 2011 se promulgó la *Reforma Integral a la Educación Básica* (RIEB), que proponía la formación integral de los estudiantes a partir de la eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que forman esta etapa educativa. En la RIEB, fueron incluidos nuevos planes y programas diseñados en base a las referencias del proyecto PISA, ya que la información que otorgaba posibilitaba la creación de políticas educativas.

Un año más tarde, se promovió la Reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Nuevamente la Reforma dio prioridad a la promoción de la educación inclusiva, equitativa y de calidad, otorgando además mayor valor a la evaluación educativa nacional e internacional, como referentes para conocer la calidad del sistema educativo.

La Reforma establece dos objetivos claves para mejorar el sistema educativo que consisten en las pautas de ingreso y promoción de los docentes y las acciones de directivos y supervisores para crear ambientes de trabajo que favorezcan el aprendizaje (coordinación y motivación de docentes, procesos administrativos efectivos, la vinculación con la comunidad y, la implementación y evaluación de procesos de mejora continua).

Como soporte a las Reformas del Artículo Tercero, la OCDE (2012), decretó una serie de recomendaciones para México en su informe *Avances de las Reformas de la Educación Básica*. Estas recomendaciones se enfocan en la mejora de la calidad del sistema educativo a partir del mejoramiento de las escuelas y la incentivación de la participación de las propias escuelas y la comunidad en estas acciones. En lo correspondiente a las instituciones educativas, sugiere la implementación de estándares de enseñanza, garantizar el financiamiento de las escuelas, la promoción de un eficaz liderazgo y de gestión, así como el incremento de la autonomía. Para los docentes, sugiere mejorar la calidad de los candidatos mediante un concurso nacional para el otorgamiento de plazas, el incremento de la evaluación docente y la diversificación de la oferta de actualización. En relación a la comunidad educativa, recomienda el fortalecimiento de la participación social a través de comités de trabajo.

Como consecuencia de estas recomendaciones el actual Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), centra su objetivo en la promoción de políticas educativas que atiendan las brechas entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que demanda la globalización y, además, resalta la importancia de los resultados educativos en las pruebas estandarizadas (PND, 2013-2018).

El Plan se concentra en tres niveles: directivos y docentes, escuelas y autoridades educativas. Desarrolla en veinte líneas las medidas de acción prioritarias con el objetivo de mejorar la calidad del Sistema Educativo Nacional. Para directivos y docentes establece la necesidad de fortalecer los procesos de reclutamiento y los programas de formación y capacitación, el estímulo del desarrollo de la escuela, y el impulso de la capacitación permanente. Para las escuelas apuesta, entre otras líneas de acción, por la mejora en la supervisión escolar y de las infraestructuras, el desarrollo del currículo y de los materiales educativos de apoyo y didácticos a partir del contexto escolar, el incremento del apoyo tutorial y la creación de programas específicos para luchar contra la deserción escolar y las carencias económicas. Finalmente, para las autoridades educativas señala el impulso de la evaluación de las políticas educativas, la coordinación entre la política social y la atención educativa para la población con carencias económicas y la conformación de un sistema integral de evaluación equitativo (PND, 2013-2018).

A pesar de los esfuerzos y acciones de mejora que determinó el Plan, el gobierno reconoce que existen aspectos que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos como son la distribución inequitativa de los recursos en las escuelas que realiza cada entidad federativa y la desigual calidad y equidad del Sistema Educativo Nacional. Como estrategia para lograr una distribución más equitativa de la educación en México, Sandoval (2007), propone el análisis de la inequidad en la distribución de oportunidades de acceso y permanencia.

En este sentido, fueron diseñados una serie de *Programas Compensatorios* orientados a apoyar al alumnado de familias con carencias económicas a través de la distribución de subsidios, con

la finalidad de reducir el costo de la oportunidad educativa y suplantar los ingresos que los alumnos dejan de percibir por asistir a la escuela.

Como es posible apreciar el gobierno mexicano ha implementado a lo largo del tiempo medidas para favorecer el proceso educativo a través de estrategias incluyentes que atiendan a la población en edad escolar, sus características y limitaciones.

La suma de los esfuerzos debería hacerse visible en las condiciones de la educación, tener un efecto positivo en la estructura de las instituciones educativas de cada entidad federativa, en el rendimiento académico y en la satisfacción de las necesidades educativas de la población.

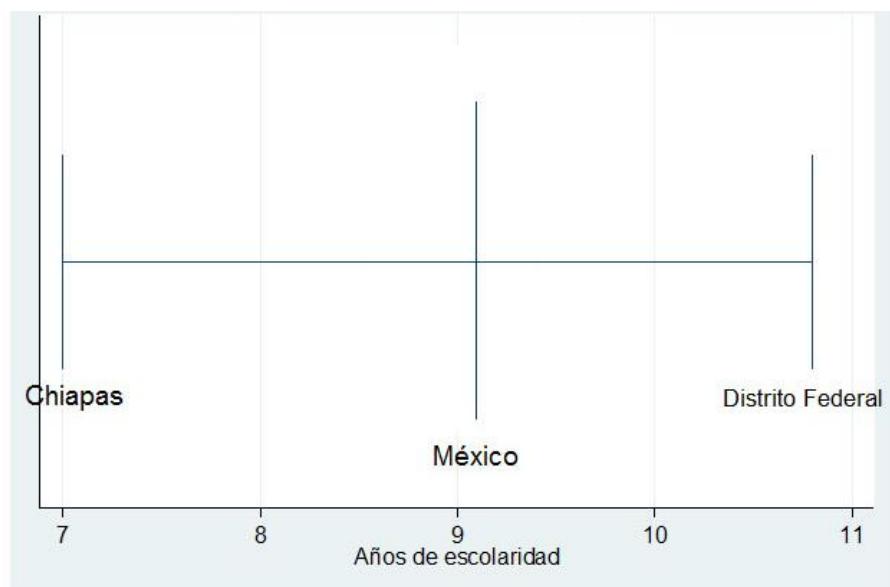
3.2 El Sistema Educativo Chiapaneco: retos y principales problemáticas

México ocupa uno de los últimos lugares en rendimiento académico según indicadores de la OCDE (Education at glance 2012, OCDE), y sin embargo los resultados reportados en su conjunto, distan mucho de ser homogéneos. Por el contrario, existen importantes desigualdades en los niveles de cobertura y calidad entre las 32 entidades federativas que lo componen. Más aún, las diferencias se incrementan al analizar el rendimiento académico en especial en el interior de entidades con importantes problemas de dispersión poblacional, como lo es el caso de Chiapas.

La situación de retraso educativo que vive Chiapas se hace evidente en la gráfica 3.1, que indica el nivel de dispersión de los años promedio de escolaridad de las 32 entidades federativas en 2013, donde el promedio nacional fue de 9.3 años. El nivel más bajo lo presentó Chiapas (7 años), mientras que el más alto lo registró el Distrito Federal (10.8 años).

Esta diferencia tan importante es el resultado del modo en que ambas entidades federativas, y en lo que concierne a esta tesis, el sistema educativo de Chiapas, responde a las necesidades de su población en términos de cobertura, retención y abandono escolar (SEP, 2014).

Gráfica 3.1. Años promedio de escolaridad, México 2013



Fuente: Estimaciones propias a partir de la serie histórica de estadísticas educativas SEP.

En el siguiente apartado describiremos las características del Sistema Educativo Chiapaneco, particularmente de la educación básica, a partir de su dimensión, cobertura y abandono escolar. Así como la principal problemática que enfrenta: el alto grado de marginación.

3.2.1 Las dimensiones del Sistema Educativo Chiapaneco: matrícula, docentes y escuelas

Las dimensiones del sistema educativo de Chiapas, se describirá en razón de tres componentes principales: la matrícula, los docentes y las escuelas. Al igual que el Sistema Educativo Nacional, el Sistema Educativo Chiapaneco está estructurado por los lineamientos establecidos en la Ley General de Educación (1993) y se divide en tres niveles: *educación básica* (12 años), *media superior* (3 años) y *superior*¹. La educación básica es obligatoria para todos los mexicanos en edad normativa (3- 15 años), y está conformada por tres niveles: preescolar (3- 6 años), primaria (6 – 12 años) y secundaria (12 - 15 años) (Ley General de Educación, 1993). En el caso

¹ La educación superior consiste en la formación universitaria y su duración varía conforme al currículo de las universidades y de la oferta formativa.

de la secundaria el alumnado es atendido en tres modalidades: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria (SEP, 2014).

En México, la educación básica es el nivel educativo con mayor población escolar y también este es el grupo poblacional más numeroso de Chiapas. A nivel nacional se cuentan 24.2 millones de alumnos, equivalente al 78% de la matrícula del sistema educativo. De estos, la mayor parte asiste al nivel primaria (62%), seguido por la educación secundaria (23%) y finalmente al nivel preescolar (15%). En el ciclo 2013-2014 Chiapas registró una matrícula en educación básica de 1.3 millones de alumnos, equivalente al 76.6% del sistema educativo del estado. Como ocurre en el nivel nacional, la mayor parte del alumnado se concentró en la etapa de primaria (57%), seguido del nivel de secundaria (22,1%) y por último el de preescolar (21%). De todos ellos, sólo el 2.7% correspondía a escuelas de titularidad privada (SEP, 2014).

En el nivel secundaria -nivel que nos compete-, se registró una matrícula de 299,534 estudiantes y una distribución en escuelas de titularidad pública con un 97.4%. En las tres diferentes modalidades la matrícula se distribuyó de la siguiente manera: en la modalidad general un 31.4%, en la técnica 22.4% y en la telesecundaria un 46.1%.

Tabla 3.1. Estadística del Sistema Educativo de Chiapas, ciclo escolar 2013-2014

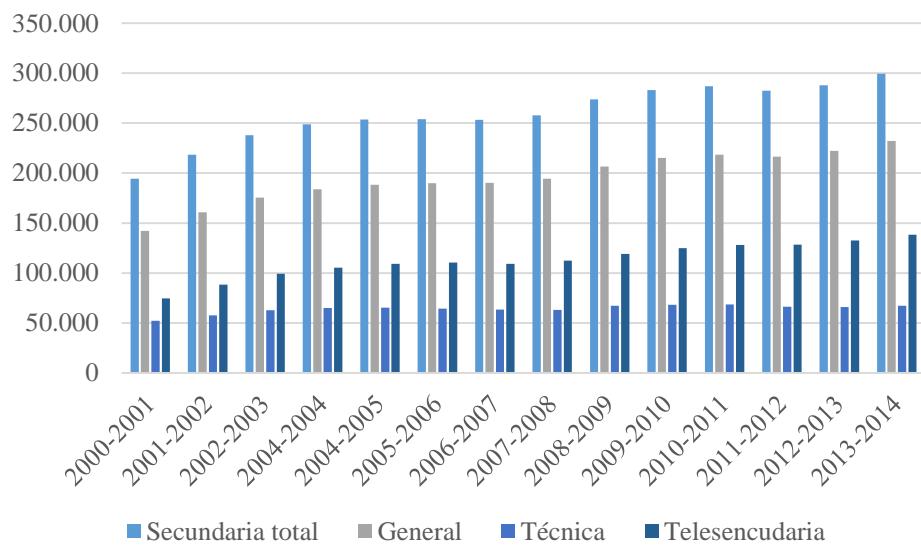
Nivel/modalidad	Matrícula		
	Total	Mujeres	Hombres
Educación secundaria	299,534	143,830	155,704
General	94,066	46,125	47,941
Técnica	67,207	31,658	35,549
Telesecundaria	138,261	66,047	72,214

Fuente: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, 2014.

La matrícula registró un incremento en el número de alumnos en el nivel secundaria en el ciclo 2013-2014, de 11,642 estudiantes comparado con el ciclo anterior (SEP, 2014). Desde el ciclo 2000-2001 la matrícula en el nivel secundaria ha aumentado paulatina y considerablemente, con un aumento de 105,227 estudiantes (en el ciclo escolar 2000-2001 se registró una matrícula en el nivel secundaria de 194.307 estudiantes). Es posible observar (gráfica 3.2), que, a excepción

de la modalidad técnica, el resto de modalidades en que se imparte la secundaria tuvieron un aumento gradual en la matrícula en el periodo 2000-2014.

Gráfica 3.2. Matrícula por modalidad en Chiapas, 2000-2014



Fuente: según datos publicados por Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional, estadísticas educativas, SEP, 2014.

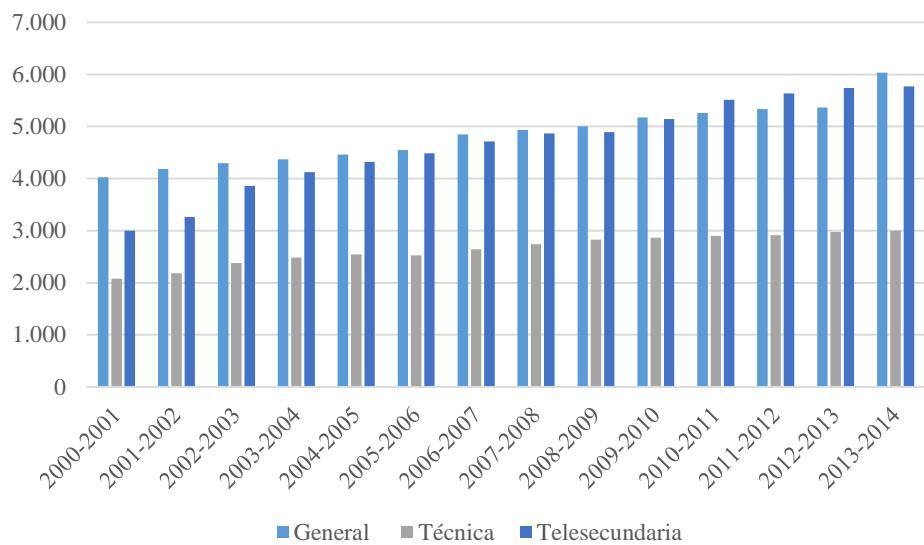
En relación al aumento de la matrícula escolar, se espera que el crecimiento de docentes sea similar. A nivel nacional, México tiene un total de 400,000 profesores matriculados en el nivel de secundaria, distribuidos en 37,924 escuelas en todo el país. Del total de docentes, 14,000 pertenecen al estado de Chiapas, ubicados en 2,207 escuelas. Es decir, el Estado contiene el 5.8% de la totalidad de escuelas de todo el país, mientras que el porcentaje de docentes alcanza el 3.5%.

Es relevante señalar que en las modalidades general y técnica de educación secundaria un grupo de estudiantes es atendido por diferentes docentes, uno por cada materia cursada, mientras que en la modalidad de telesecundaria un único docente es el responsable de impartir todas las asignaturas. Esta situación obedece al alto porcentaje de telesecundarias que operan en todo el territorio del Estado. Mientras que la telesecundaria ha logrado incrementar sustancialmente la cobertura en el Estado, no parece ser una respuesta adecuada para evitar el abandono escolar,

dada la alta tasa de deserción que se observa en el nivel medio superior (la cifra de abandono escolar corresponde a un 17.1%) (SEP, 2014).

Para el caso de los docentes adscritos en el nivel de secundaria se observa un aumento gradual (gráfica 3.3) desde el curso 2000-2001 al 2013-2014, - en total de 5,622 docentes -, siendo el mayor el producido en el ciclo escolar 2013-2014, cuando la plantilla se consolidó con 14,806 profesores. De estos, 6,038 estaban adscritos en la modalidad general (40.8%), 2,997 en la técnica (20.2%) y 5,771 en la telesecundaria (39%).

Gráfica 3.3. Docentes por modalidad en Chiapas, 2000-2014

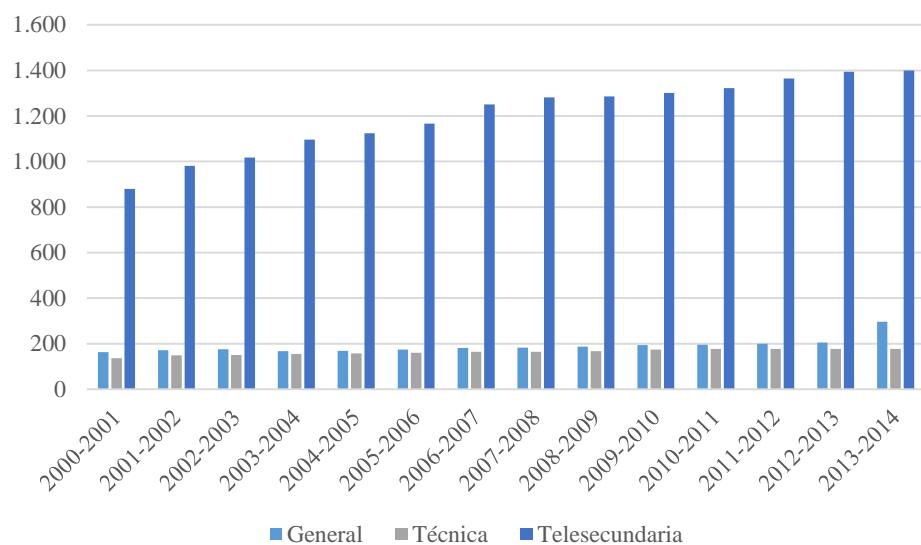


Fuente: según datos publicados por Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional, estadísticas educativas, SEP, 2014.

Al equiparar el aumento de la matrícula con el de docentes, se podría deducir que alcanza a cubrir la demanda educativa. Sin embargo, la alta dispersión de la población en Chiapas, permite tener un menor promedio de alumnos por docente para la educación básica, en relación con el nivel superior, en donde existe una mayor concentración de alumnos, dado que se encuentran ubicados principalmente en zonas urbanas (SEP, 2014). Así, de los 118 municipios que integran el estado de Chiapas, en sólo 16 de ellos se concentra el 50% de la población y en municipios como Tuxtla Gutiérrez, se halla el 12% de la población, mientras que otros están escasamente

habitados (INEGI, 2010). Esta situación que da muestra de la dispersión poblacional resulta ser un factor que influye en las características de la oferta educativa que debe cubrirse alrededor en los 118 municipios que conforman el Estado.

Gráfica 3.4. Escuelas secundarias por modalidad en Chiapas, 2000-2014



Fuente: según datos publicados por Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional, estadísticas educativas, SEP, 2014.

El incremento del alumnado en el ciclo 2013-2014 en el nivel secundaria, motivo el incremento en la oferta de escuelas secundarias en el Estado, quedando la oferta educativa concretada en la Telesecundaria con un total de 1,399 escuelas (63.3%), la General con 297 escuelas (28.6%) y, por último, la modalidad Técnica con 177 (8.1%). Respecto a la cobertura, es decir a la proporción del alumnado adscrito al nivel educativo con respecto al número total de jóvenes en la misma edad la demanda (SEP, 2012), para la educación secundaria alcanza el 86.8%, proporción que ubica al Estado en el último lugar en la escala nacional, siendo el promedio de cobertura para México del 97.1% (SEP, 2014). Esta cifra se complementa con la de la proporción de la población analfabeta – que no sabe leer ni escribir – y que se eleva en Chiapas al 15.5% a los 12 años o más, y se sitúa por encima del promedio nacional que fue del 6%).

En Chiapas, el nivel más alto de asistencia se registra durante la educación primaria y antes de concluir esta etapa (12 años). En este punto, la tasa de cobertura alcanza a 953 estudiantes por

cada mil. Al finalizar la secundaria (15 años), la tasa se ubica en 842 estudiantes por cada mil, por lo que ya habrán dejado la escuela un 16.1% de los jóvenes a nivel estatal.

Cuando los estudiantes finalizan el bachillerato (18) e inician estudios universitarios, sólo quedarán insertos en el sistema educativo, poco más de la mitad (643 por cada mil). A partir de este punto, la asistencia escolar descenderá abruptamente, dado que a los 24 años sólo continúan sus estudios 183 jóvenes por cada mil (SEP, 2014).

Por otro lado, un indicador complementario a la cobertura es el abandono escolar, entendido como el porcentaje de alumnos que abandonan el sistema educativo durante un ciclo escolar o bien, no se reincorporan al siguiente ciclo escolar (SEP, 2012). De manera general, el abandono escolar tiene un mismo patrón en todas las entidades federativas del país, y se incrementa conforme aumenta la edad de los jóvenes. El nivel de incidencia más bajo se observa antes de concluir la educación primaria. A partir de los 12 años, el abandono escolar comienza a incrementarse paulatinamente.

3.3 Pobreza y marginación en el Estado de Chiapas

Es ampliamente constatado como hemos señalado en capítulos anteriores, que las condiciones económicas de las familias ejercen un efecto en los resultados que obtienen los estudiantes. En el caso de Chiapas, como no podía ser de otra manera, los datos muestran tendencias similares y el impacto negativo que pobreza y marginación ejercen en la educación, así como el papel que puede ejercer esta como superadora de estas situaciones (Valenzuela, 2009; Bonal, Tarabini y Verger, 2010; UNESCO, 2016, entre otros).

El Consejo Nacional de Población (CONAPO), tiene por objetivo establecer índices de marginación para cada una de las entidades federativas y sus municipios, con el fin de conocer las necesidades a las que deben de hacer frente las políticas y programas enfocados a reducir las desigualdades sociales. Para el Consejo la marginación es un “problema estructural de la sociedad, en donde no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las

capacidades para adquirirlas” (CONAPO, 2012). Para la estimación de los índices, el Consejo reconoce los conceptos de marginación y pobreza como dos fenómenos estructurales independientes, pues la pobreza concentra las características endógenas y la marginación las de carácter exógeno.

Sin embargo, en el establecimiento de los índices de marginación mantienen una relación estrecha y complementaria ya que la pobreza ofrece información de las características de las familias y el índice de marginación las ubica geográficamente (CONAPO, 2012).

El Consejo define la pobreza como “cuando una persona tiene al menos una carencia social y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias” (CONEVAL, 2012, p.5). Clasifica dichas carencias a partir de seis indicadores: el rezago educativo, el acceso a servicios de salud, el acceso a la seguridad social, la calidad y espacios de la vivienda, los servicios básicos en la vivienda y el acceso a la alimentación. Estos indicadores son medibles a partir del ingreso que la persona percibe para adquirir los bienes y servicios que requiere para su bienestar.

En base a los seis indicadores, el Consejo establece tres tipos de pobreza: la pobreza -definida anteriormente-, la pobreza moderada y la pobreza extrema. La pobreza moderada resulta de la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza, menos la incidencia de la población en pobreza extrema. Y la pobreza extrema la mide a partir de que la persona tenga tres o más carencias (CONEVAL, 2012). Para el Consejo la población que se encuentra en pobreza extrema dispone de un ingreso tan bajo que, aún si lo dedicara por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para una vida sana.

En 2010, Chiapas ocupó el segundo lugar en marginación a nivel nacional con un índice porcentual de marginación de 84.1%. La población en situación de muy alta y alta marginación, alcanzó un total de 2.64 millones de habitantes. Lo que representó que, el 55% de la población y 87 municipios (de un total de 118), se encontraran en dichos niveles de marginación (CONAPO, 2010).

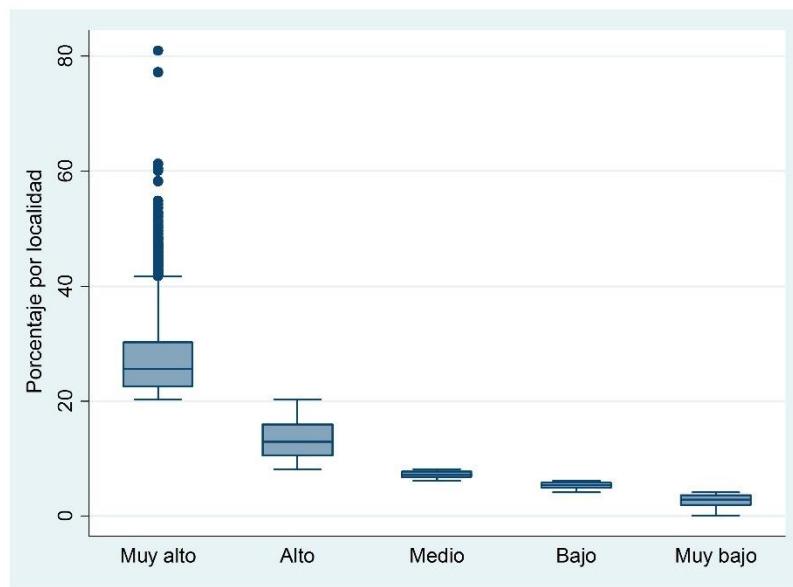
Tabla 3.2. Grado de marginación por municipios de Chiapas, 2010

Grado de marginación	Municipios	Porcentaje
Muy alto	48	40.6
Alto	39	33.0
Medio	29	24.6
Bajo	1	0.9
Muy bajo	1	0.9
Total	118	100.0

Fuente: elaboración propia con datos del CONAPO.

El alto y muy alto grado de marginación observado en Chiapas, está relacionado con diversos factores como el nivel de analfabetismo, que en 2010 alcanzó prácticamente el 18% de la población de 15 años y más. Además, el índice da cuenta de las profundas desigualdades existentes, el rezago educativo y la falta de servicios, como la vivienda. Producto sin duda de los desequilibrios generados durante los procesos de desarrollo.

Gráfica 3.5. Grado de marginación por localidad, Chiapas, 2010



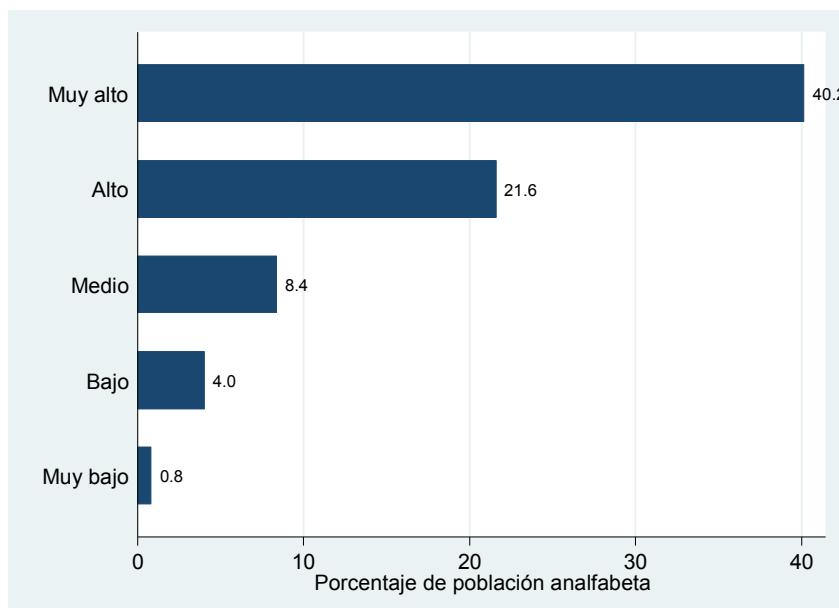
Fuente: elaboración propia con base en datos de marginación de CONAPO, 2010.

La estimación del índice de marginación para las localidades que conforman el Estado, permite acercarse al conocimiento de la desigualdad regional existente y entender mejor la estructura de

acceso a oportunidades de desarrollo social. En la gráfica 3.6, se puede constatar el número elevado de localidades en las que el índice de marginación es muy alto y alto, muy por encima de las que presentan unos índices medios e inferiores.

Los años de escolaridad están fuertemente asociados con el grado de marginación de las localidades, mientras que el nivel medio de años de escolaridad alcanza únicamente los 3.4 años en entornos de muy alto grado de marginación, este se eleva a los 11 años, cuando la marginación es muy baja (CONAPO, 2010; INEGI, 2010).

Gráfica 3.6. Porcentaje de población analfabeta según grado de marginación, Chiapas, 2010



Fuente: elaboración propia con base en datos del CONAPO.

La población de Chiapas muestra altos niveles de rezago educativo², La proporción de población que no completó su educación primaria es 400% superior a la del Distrito Federal y

² La Ley General de Desarrollo Social publicó en el Diario Oficial de la Federación 16 de junio de 2010 (Segunda Sección) los lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza se define el rezago educativo como: "En materia de rezago educativo: a) Población de 3 a 15 años que no cuenta con la educación secundaria terminada y no asiste a la escuela. b) Población nacida hasta 1981 que no cuenta con la educación primaria terminada. c) Población nacida a partir de 1982 que no cuenta con la educación secundaria terminada" (p.13).

prácticamente el doble de la media nacional. Chiapas registró en el último censo de población y vivienda 2010, un porcentaje de población analfabeta de 15 años y más del 17.80%, de los cuales el 13.47% correspondía los hombres y el 21.82% a mujeres. Lo que significó que del total de la población de 15 años o más (3,095.133 jóvenes) el 56.92% de hombres y el 62.63% de mujeres, se encontraban en rezago educativo (INEGI, 2010). Sin embargo, la población analfabeta en ese rango de edad (15 años o más) alcanzó niveles del 28% de jóvenes en municipios con alto grado de marginación y del 19% en municipios con muy alto grado de marginación. En contraste, el nivel en municipios con muy baja marginación fue del 5.4%.

Hemos visto como a pesar de los intentos en el Sistema Educativo por mejorar la calidad de la educación y alcanzar la eficacia escolar, en el estado de Chiapas, se observan fuertes carencias educativas. Sin duda, las condiciones de pobreza y marginación se observan como determinantes en el escenario educativo. El reto para el sistema educativo chiapaneco, será lograr una distribución equitativa y de calidad de los recursos financieros, pedagógicos y humanos que dé respuesta a las problemáticas socioeducativas existentes, y a su vez, coadyuven a mejorar -a través de la educación-, las desventajas económicas y sociales a las que la población se tiene que enfrentar.

Capítulo IV. Principales resultados educativos de Chiapas (México) en las evaluaciones del rendimiento académico

A partir de la descripción de las principales características y condiciones del Sistema Educativo Chiapaneco expuestas en el capítulo anterior, en este capítulo se explorarán los principales resultados educativos de rendimiento académico que alcanzan los estudiantes de nivel secundaria en Chiapas (México) en las evaluaciones educativas externas. Las aportaciones que otorgan al Sistema Educativo Nacional evaluaciones como el Proyecto PISA a nivel internacional y ENLACE y EXCALE a nivel nacional, se describen en este apartado a partir de un discurso explicativo y comparativo de los resultados educativos que alcanzan en cada año de aplicación. En todos los casos el rendimiento académico que alcanzan los estudiantes da evidencia de que persisten importantes carencias educativas, por lo que, a partir del análisis de resultados, será posible conocer el nivel educativo en las áreas que éstas evalúan.

4.1 Principales resultados educativos de Chiapas, (México) en la evaluación internacional PISA y las nacionales ENLACE Y EXCALE

En este apartado se describen los principales resultados de rendimiento académico que obtienen los alumnos de Secundaria de Chiapas (México) en base a las 3 principales evaluaciones que se aplican en el país y que corresponden al nivel de Educación Secundaria. Estas evaluaciones corresponden al proyecto internacional PISA y las nacionales ENLACE y EXCALE. Los resultados de rendimiento académico se muestran a nivel estatal (PISA) y municipal (EXCALE y ENLACE). En el caso del proyecto internacional PISA, este ofrece los resultados de rendimiento académico por Entidad Federativa y a nivel nacional, es decir, no ofrece información exclusiva por municipio (INEE, 2013). La correlación del rendimiento académico que registra el estado de Chiapas en las 3 evaluaciones antes mencionadas permitió entender el contexto global de cualificaciones desde una perspectiva internacional y nacional, para después contrastar empíricamente los datos con la cotidianeidad de las escuelas que obtuvieron los más altos puntajes, mediante el trabajo de campo.

4.1.1 Resultados históricos Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés)

El proyecto PISA establece 6 niveles de rendimiento académico que concentran y categorizan los resultados que obtienen los alumnos en relación a sus capacidades.

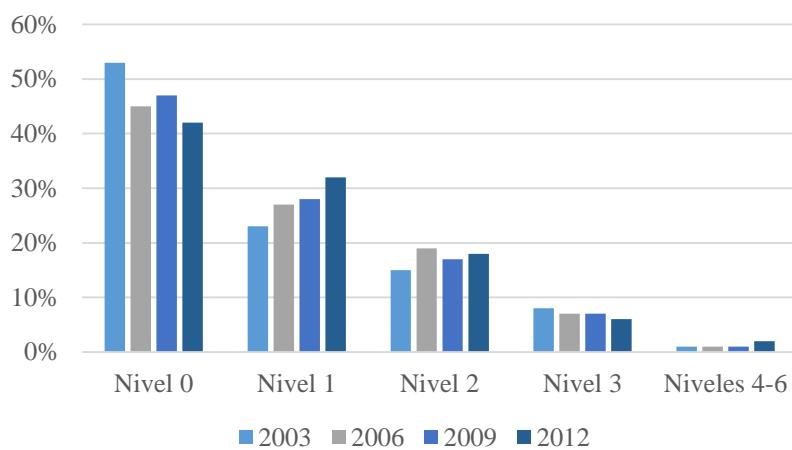
Tabla 4.1. Descripción genérica de los niveles de desempeño en PISA

Niveles	Descripción
Nivel 6	El alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científica u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	Por arriba del mínimo necesario y por ello, bastante buenos, aunque no del nivel deseable para la realización de actividades cognitivas más complejas.
Nivel 3	
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	
Nivel 1b	
Debajo del nivel 1 o 1b	Insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.

Fuente: INEE. (2007). PISA 2006 en México.

Los primeros resultados de México en PISA corresponden a su aplicación en 2003. En ese año fueron evaluados 922 alumnos adscritos a 39 escuelas Secundarias de Chiapas (INEE, 2003). El rendimiento académico que obtuvieron los alumnos en las 2 áreas evaluadas de interés (Matemáticas y Lectura), posicionaron al estado en los últimos lugares en la escala Nacional (lugar 27 de 31 estados evaluados). En la categorización de los niveles de rendimiento, el estado concentró el mayor porcentaje de los alumnos evaluados en el nivel 0 (53% en matemáticas y 43% en lectura). Estos porcentajes corresponden entre el 40 y 60 por ciento de alumnos evaluados, mientras que en los más altos niveles (4, 5 y 6), registró en lectura un 2% de alumnos y un 1% en el área de matemáticas.

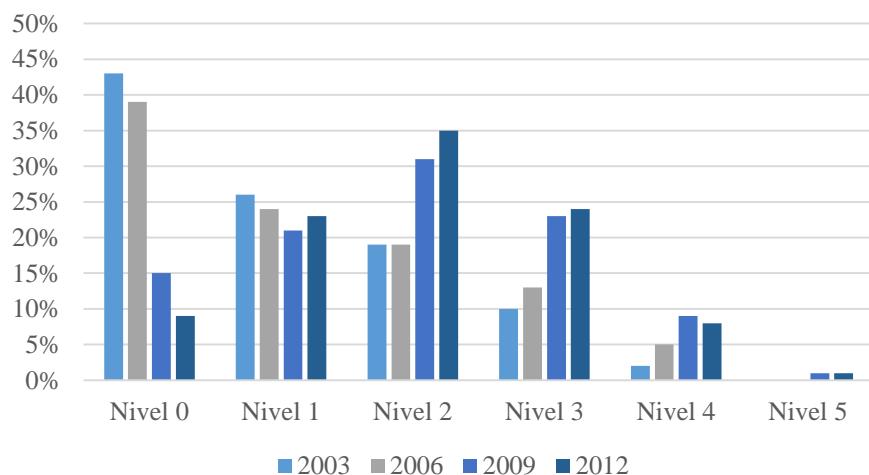
Gráfica 4.1. Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas por nivel de desempeño en las escalas globales de matemáticas por año de aplicación, 2003-2012



Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2004. Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México.

En PISA 2006, fueron evaluados 1,050 alumnos adscritos a 37 escuelas Secundarias. Los resultados fueron similares a los obtenidos en la aplicación anterior. En el área de matemáticas el mayor porcentaje de alumnos se concentró en los niveles más bajos (0 y 1) con un 47 y 28% de alumnos evaluados. Este porcentaje representó el 75% del total de la muestra. En el área de lectura se observó un aumento del 3% de alumnos en los más altos niveles (4 y 5). Esto significó que, el 5% de alumnos evaluados tenía potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científica y otras (INEE, 2007), mientras que el 63% de alumnos careció o no contaba con una capacidad mínima.

Gráfica 4.2. Porcentaje de estudiantes de secundaria Chiapas por nivel de desempeño en las escalas globales de español por año de aplicación, 2003-2012



Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2004. Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México.

En PISA 2009, el estado aumentó la participación de alumnos (1,238) y escuelas (51). El aumento no significó una mejora en los resultados de rendimiento académico. En matemáticas concentró el 45% de los alumnos evaluados en el nivel más bajo (nivel 0) y en el siguiente nivel (nivel 1) el 28%. Ambos porcentajes representan al 73% de la muestra evaluada. A diferencia de los años anteriores, en 2009 el estado reportó en el área de lectura, un aumento significativo de alumnos en los niveles intermedios (nivel 1 y 2). Las sumas de ambos porcentajes representaron el 54% de la muestra evaluada. Por otro lado, en el nivel más bajo (debajo del nivel 1), concentró al 15% de los alumnos.

Finalmente, en PISA 2012 el estado participó con 48 escuelas y 1,105 alumnos. Esto representó el 98% y el 95% respectivamente de la participación obtenida (INEE, 2013). En esta aplicación el Estado nuevamente se posicionó en el último lugar a nivel nacional, debido a que el porcentaje de alumnos evaluados se concentró en las áreas de matemáticas y lectura en los niveles 1 y debajo del nivel 1b (74% y 67% respectivamente). En matemáticas registró al 42% de alumnos evaluados en el nivel más bajo y al 2% en el nivel más alto. En el área de lectura, se registró una disminución en el porcentaje de alumnos en el más bajo nivel (debajo del nivel 1b), con un 9%.

A diferencia de la aplicación anterior (2009), en la que se registró una importante disminución, alcanza una reducción del 6%, y logra concentrar en los niveles intermedios (niveles 1^a, 2 y 3) al 67% de los alumnos evaluados. Esto representa el aumento más significativo que se reportó en todas las aplicaciones.

Es posible observar de manera general que en el área de matemáticas se reportan altos porcentajes de alumnos que no tienen o carecen de la capacidad necesaria para realizar las actividades que corresponden al nivel educativo: en 2003 el 76%, en 2006 75%, en 2009 el 72% y en 2012 el 74%. La diferencia de porcentaje entre los más bajos y más altos niveles resulta significativa al registrar sólo en PISA 2012, el 2% de los alumnos evaluados. Por otro lado, en el área de lectura se observa en PISA 2009 y 2012 una disminución significativa de porcentaje de alumnos en los más bajos niveles. Es decir, entre las aplicaciones 2006 y 2009, se observa una disminución del 24% (39% en 2006 y 15% en 2009). Sin embargo, el más alto porcentaje de alumnos en el más alto nivel en dicha área, sólo se observa en 2006 con un 5%.

4.1.2 Resultados históricos Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)

El objetivo de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y que permita estimular la participación de las familias en el proceso educativo, facilitar la planeación de políticas educativas y promover la transparencia y la rendición de cuentas (INEE, 2012).

La evaluación es considerada como complementaria al proyecto PISA en relación a la medición que realiza sobre el nivel de logro de las asignaturas evaluadas (INEE, 2005). Al ser complementaria evalúa las competencias como un sistema de acción completo que abarca habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos como la motivación, valores y emociones que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida, y que son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales.

A diferencia de la evaluación internacional PISA y la nacional EXCALE, los resultados que ofrece ENLACE pueden interpretarse a partir de buscadores exclusivamente por Entidad Federativa, escuelas y alumnos. Es decir, no genera un documento único que concentre los resultados obtenidos en cada uno de los niveles.

En cada una de sus aplicaciones la evaluación concentra a los alumnos y alumnas evaluados en 4 niveles de logro; insuficiente, elemental, bueno y excelente. Los dos primeros niveles corresponden a los logros educativos más altos que registran la evaluación. En caso contrario, los dos niveles restantes, concentran a los alumnos con importantes deficiencias educativas en las áreas evaluadas.

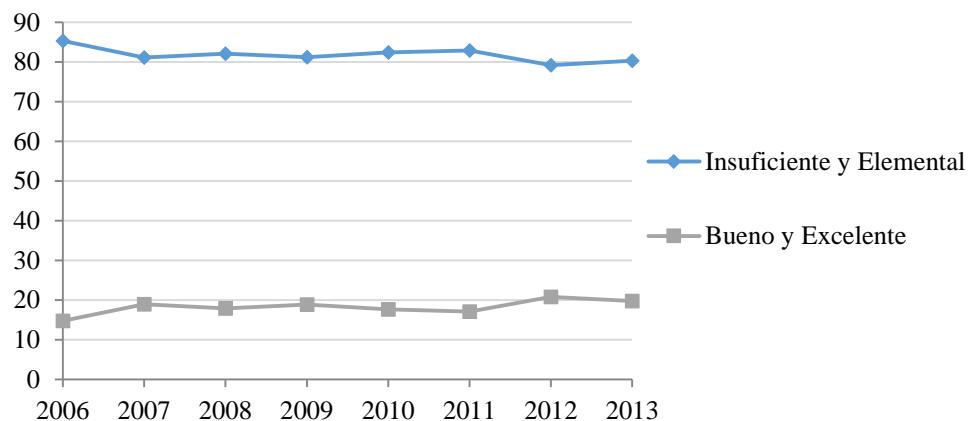
Tabla 4.2. Niveles de logro en ENLACE

Niveles	Descripción
Excelente	Poseen alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades.
Bueno	Dominio adecuado de los conocimientos y posee habilidades de la asignatura evaluada
Elemental	Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada
Insuficiente	Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.

Fuente: SEP, 2013.

Desde el primer año de aplicación de la evaluación, se evidenció la concentración de mayores porcentajes de alumnos evaluados en los niveles más bajos (elemental e insuficiente) en el área de español. Los porcentajes que se registran en dichos niveles varían desde el 79.2% (mínimo porcentaje), hasta un 85.3% (máximo porcentaje). El porcentaje de alumnos concentrados en los últimos niveles corresponde a su aplicación en 2006 con un 85.3%. En contra parte el porcentaje más bajo se registra en su aplicación en 2012. Sin embargo, posterior a su aplicación en dicho año, se registra nuevamente un aumento en los porcentajes de alumnos en los más bajos niveles con un 80.3%.

Gráfica 4.3. Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas por niveles de logro en español, ENLACE, 2006-2013



Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013.

En relación a la categoría que concentra los más altos niveles (bueno y excelente), se observan porcentajes desde 14.7 hasta el más alto de 20.8. Esta diferencia significativa representa que el mayor porcentaje de alumnos evaluados no cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para el nivel educativo que cursan y en el caso del nivel más bajo, para continuar con su trayectoria académica.

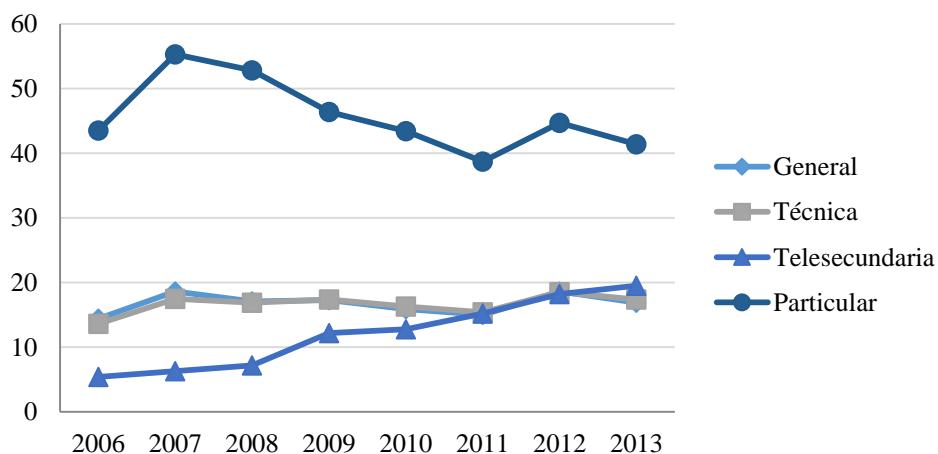
Como hemos expuesto en capítulos previos, los alumnos inscritos en el nivel Secundaria tienen la posibilidad de cursarla en cuatro diferentes modalidades; general, técnica, telesecundaria y privada. Los resultados que ofrece la evaluación permiten realizar un comparativo entre los resultados que alcanzan los alumnos en cada una de las modalidades que fueron evaluadas.

En la gráfica 4.4, se muestra el concentrado de los resultados educativos que obtiene cada una de las modalidades por año de aplicación. La modalidad privada registra en todas sus aplicaciones los porcentajes más altos en la escala de niveles. Su porcentaje mayor se registró en 2007, concentrando al 55.3% de los alumnos en los niveles más altos.

En la primera aplicación de la evaluación la modalidad que obtuvo los más bajos porcentajes de estudiantes en los más altos niveles fue la telesecundaria. En dicha modalidad se observó un aumento considerable desde su aplicación en 2009, mostrando su nivel más alto en 2013.

En 2006, la telesecundaria concentró únicamente un 5.4% de alumnos en los niveles más altos, siendo el porcentaje más bajo en comparación con el total de modalidades. En cambio, en 2013 superó el porcentaje de la secundaria general (16.9%) y la secundaria técnica (17.4), reportando un 19.5% de alumnos en los más altos niveles de logro. Y manteniendo una diferencia con la modalidad privada de 21.9% de alumnos.

Gráfica 4.4. Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas en niveles bueno y excelente y por modalidad educativa en español, ENLACE 2006-2013



Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013.

Por entidad federativa es posible identificar de igual manera los aumentos de porcentaje que se produjeron en la primera y la última aplicación de la evaluación. De las 32 Entidades Federativas evaluadas, sólo 4 presentaron una disminución mínima de porcentajes entre 2006 y 2013; Distrito Federal, Aguascalientes, Quintana Roo y Oaxaca. La discrepancia más alta la reportó el Distrito Federal con una diferencia de 2.6%.

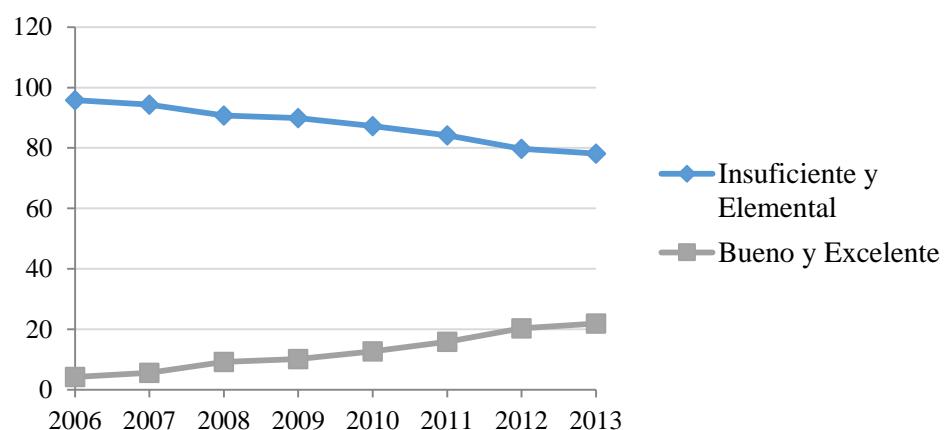
Tabla 4.3. Comparativo de porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas con niveles de logro bueno y excelente en español, ENLACE 2006, 2011 y 2013, por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Años		
	2006	2011	2013
Chiapas	9.2	20.2	34.2
Distrito Federal	25.7	20.6	23.1
Nuevo León	13.9	19.4	22.4
Hidalgo	12.2	15.9	22.0
Tabasco	10.5	18.9	21.8
Coahuila	16.5	18.3	21.6
Sonora	11.7	20.7	21.5
Yucatán	16.3	18.1	20.8
Querétaro	13.8	19.2	20.2
Colima	19.0	15.3	20.1
Veracruz	15.2	17.3	20.1
Campeche	12.0	15.7	19.8
Nacional	14.7	17.1	19.7
Sinaloa	13.5	17.0	19.6
Puebla	12.8	16.8	19.4
San Luis Potosí	13.5	17.2	18.8
Guanajuato	15.4	16.1	18.6
Jalisco	16.0	17.6	18.4
Durango	12.3	16.8	18.2
Tamaulipas	15.4	17.6	18.2
Aguascalientes	18.2	19.6	18.0
Baja California	10.6	14.5	18.0
Guerrero	7.4	14.0	17.3
Morelos	16.6	14.7	17.3
Chihuahua	7.8	16.3	16.9
Baja California Sur	12.6	15.3	16.5
Nayarit	11.8	14.6	16.5
Estado de Méjico	15.4	16.1	16.4
Quintana Roo	17.9	16.7	16.2
Zacatecas	8.7	12.3	14.9
Tlaxcala	10.3	13.4	13.7
Michoacán	5.3	9.4	11.3
Oaxaca	5.0	2.9	2.9

Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013, ENLACE 2011 y ENLACE 2006.

Por otro lado, los aumentos significativos en el porcentaje en español entre 2006 y 2013, corresponden a 5 Estados: Chiapas (25%), Tabasco (11.3%), Guerrero (9.9%), Hidalgo (9.8%) y Sonora (9.8%). Estas diferencias de porcentaje que se generan entre los dos años de aplicación resultan las más altas a nivel nacional. En el conjunto de diferencias de porcentaje, es posible identificar las que registra el promedio del estado de Chiapas. En 2006 el Estado reportó un porcentaje de 9.2 alumnos ubicados en los niveles de logro bueno y excelente. En cambio, en 2013, reportó un porcentaje de 34.2 alumnos.

Gráfica 4.5. Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas por niveles de logro en matemáticas, ENLACE 2006-2013



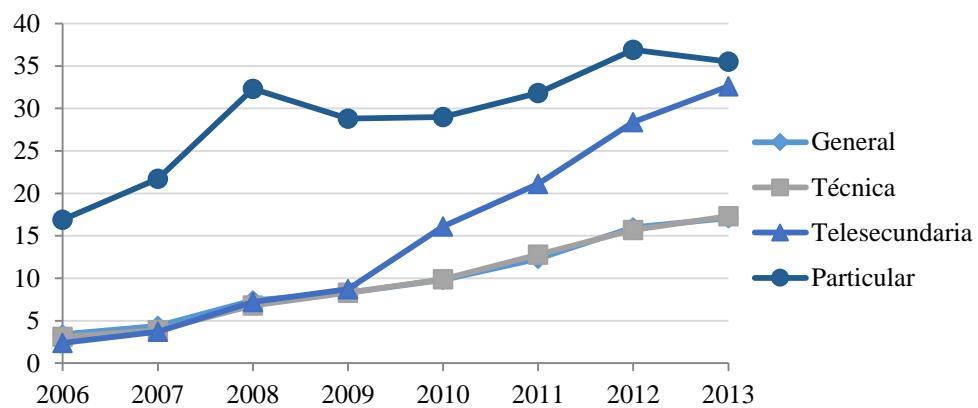
Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013.

A diferencia del área de español, en la asignatura de matemáticas se observa un claro incremento en los porcentajes de alumnos en niveles de logro bueno y excelente, y una disminución en los porcentajes de alumnos en los niveles insuficiente y elemental. Esto es posible explicarlo por el porcentaje que registra la evaluación en los niveles insuficiente y elemental en 2013, al reportar un 78.1% de alumnos en dicho nivel. Este es el porcentaje más bajo en cada año de aplicación, registrándose el más alto en 2006, con un 95.8%. A partir de este año se registra de manera consecutiva la disminución de porcentaje en los dos más bajos niveles de logro de la evaluación.

Este efecto se produce de igual manera en los niveles de logro bueno y excelente. En 2006, se registraron los más bajos porcentajes de alumnos concentrados en ambos niveles con un 4.2%.

Este porcentaje ha sido el más bajo por año de aplicación. El aumento de porcentajes más alto se produce entre las aplicaciones 2011 y 2012, pasando de un 15.8% a un 20.3%. Es en 2013 cuando se reporta el más alto porcentaje de 21.9 alumnos ubicados en los niveles más altos de la evaluación.

Gráfica 4.6. Porcentaje de estudiantes de secundaria de Chiapas en niveles de logro bueno y excelente y por modalidad educativa, matemáticas, ENLACE 2006-2013



Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013.

En relación a las modalidades evaluadas se observa una dinámica diferente en el área de matemáticas a la que se produce en español. En el área de español la modalidad privada mantiene un rango relativamente paralelo en sus porcentajes, pues estos rondan entre 38.7 (porcentaje más bajo), a 55.3 (porcentaje más alto). En cambio, en la asignatura de matemáticas, las secundarias privadas evaluadas, registran un aumento en cada ciclo de aplicación, reportando en el primer año un porcentaje de alumnos en los más altos niveles de 16.9% y en su aplicación 2013 del 35.5%.

De igual manera en las telesecundarias se genera un aumento de parecida magnitud entre 2006 y 2013, alcanzado un porcentaje de 32.6% de alumnos en los niveles bueno y excelente. Cabe señalar que, en la primera aplicación de la evaluación, las telesecundarias reportaron el nivel más bajo de alumnos en ambos niveles con un 2.4%.

Finalmente, en el caso de la modalidad general y técnica también registran aumentos en sus porcentajes. Ambas modalidades alcanzaron porcentajes bajos en ENLACE 2006, los que correspondieron a un 3.4% y 3.1% respectivamente. Cabe señalar que dichas modalidades mantienen un margen mínimo entre los porcentajes de logro que registran por año de aplicación, mostrando la mayor diferencia entre porcentajes de 0.6%. En 2013 se registró el aumento más alto de porcentajes, la modalidad general registró un 17.1% y la técnica 17.3% de alumnos ubicados en los más altos niveles de la evaluación.

A diferencia de la asignatura de español, solamente registraron en el área de matemáticas las Entidades Federativas evaluadas aumentos en los porcentajes entre las aplicaciones 2006 y 2013. Es posible observar en la tabla 4.4, que al igual que en la asignatura de español los Estados de Chiapas, Guerrero, Tabasco, Hidalgo y Sonora, son los que alcanzan los más altos aumentos de promedio, registrando una diferencia de porcentajes entre un año de aplicación y otro de 41.9%, 26.5%, 26.4%, 25.2% y 22.2% respectivamente. Estas Entidades logran concentrar los más altos porcentajes de alumnos en los niveles de bueno y excelente en ENLACE, 2013, tanto en el área de español, como en matemáticas.

Los resultados de rendimiento académico que obtienen las Entidades Federativas en ENLACE, son variados. Estos resultados pueden explicarse en mayor o menor medida a partir de las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas con las que cuenta cada Estado. Sin embargo, lo que refiere el análisis de los resultados es, que, a pesar de las condiciones antes mencionadas de cada Estado, se han registrado mejores resultados en el área de matemáticas que en español.

Un aspecto que cabe resaltar del análisis, resulta del aumento de logro académico que registra Chiapas, y que lo ubica en el primer lugar a nivel nacional. Esto es así, y aún los altos índices de marginación que reporta el Estado (CONEVAL, 2015), lo que supondría que las acciones en materia educativa que se han implementado entre 2006 y 2013, han sido efectivas, tanto que lo han colocado en primer lugar a pesar de sus marginadas condiciones.

Tabla 4.4. Comparativo de porcentaje de alumnos de secundaria con niveles de logro bueno y excelente en Matemáticas, ENLACE 2006, 2011 y 2013, por entidad federativa

Entidad Federativa	Años		
	2006	2011	2013
Chiapas	4.1	27.9	46.0
Tabasco	2.3	22.1	28.7
Hidalgo	3.1	15.6	28.3
Guerrero	1.7	18.8	28.2
Sonora	4.8	21.7	27.0
Veracruz	3.6	17.2	25.0
Puebla	4.0	17.1	24.8
Campeche	3.5	16.7	24.0
Sinaloa	4.2	17.3	23.8
Durango	4.4	17.3	22.4
Guanajuato	5.3	15.6	22.4
Nuevo León	5.0	18.1	22.3
Zacatecas	2.9	14.2	21.8
Nacional	4.2	15.8	21.9
Nayarit	0.0	14.5	21.3
Querétaro	4.1	15.4	20.6
San Luis Potosí	3.8	14.6	20.5
Distrito Federal	7.7	16.0	20.0
Jalisco	4.1	15.4	19.8
Coahuila	4.5	13.6	19.6
Morelos	4.8	13.8	19.3
Aguascalientes	6.4	17.5	18.7
Colima	7.3	12.8	18.7
Chihuahua	3.4	14.7	18.4
Quintana Roo	4.9	13.3	17.4
Baja California	3.4	10.9	16.5
Tamaulipas	3.8	13.3	16.4
Tlaxcala	3.1	11.5	16.4
Yucatán	4.6	14.8	15.5
Baja California Sur	3.3	11.3	15.4
Estado de Méjico	3.3	11.3	15.3
Michoacán	4.7	10.4	14.8
Oaxaca	0.8	4.9	4.7

Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013, ENLACE 2011 y ENLACE 2006.

A partir de los informes que publica la Secretaría de Educación Pública (SEP) en relación a los resultados que obtuvo Chiapas en cada una de las aplicaciones de la evaluación ENLACE, es posible describir en un concentrado (Tablas 4.5 y 4.6), las tendencias de rendimiento académico que registran los estudiantes evaluados. Este concentrado se analiza a partir de tres categorías: por modalidad educativa, por la sumatoria de porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles insuficiente y elemental y en los niveles bueno y excelente y por área evaluada.

Tabla 4.5. Promedios de puntaje por niveles, modalidad y año de aplicación en español, ENLACE, 2008-2012

Modalidad	2008		2009		2010		2011		2012	
	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*
General	86.4	13.6	90.7	9.2	90.4	9.7	85.6	14.4	86.5	13.5
Particular	63.9	36.2	70.1	29.9	75.1	24.8	78.5	21.5	76.4	23.7
Técnica	88.7	11.3	92.2	7.8	95.0	5.0	88.7	11.3	89.7	10.4
Telesecundaria	95.7	4.4	90.3	9.6	84.5	15.5	73.6	26.4	74.4	25.6

*1: niveles insuficiente y elemental.

*2: niveles bueno y excelente.

Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013, ENLACE 2011 y ENLACE 2006.

En cada año de aplicación el mayor porcentaje de alumnado con promedio de puntaje insuficiente y elemental en el área de español se superó con promedios bueno y excelente en cada una de las modalidades. De todas las modalidades evaluadas la técnica presentó los porcentajes más altos de estudiantes con promedio insuficiente y elemental, siendo el más representativo en 2010 (95.0%). A excepción del primer año de aplicación, en el que es la modalidad telesecundaria la que concentra casi en su totalidad a los alumnos en los más bajos promedios (95.7%). En contraposición, los promedios de puntaje altos los registró en la mayoría de las aplicaciones la modalidad particular (reporta el promedio más alto de 36.2% en 2008). Sin embargo, en ENLACE 2011 y 2012, el porcentaje que registró (21.5% y 23.7% respectivamente) fue superado por la telesecundaria, la que concentró en 2011 un 26.4% y en 2012 un 25.6% de estudiantes evaluados en promedios de puntaje bueno y excelente. Este crecimiento se observa desde el inicio de las aplicaciones. Las diferencias entre los promedios de puntaje de las modalidades en cada uno de los años de aplicación presentan un incremento o disminución gradual a excepción de la telesecundaria. Entre 2008 y 2012 la modalidad general

registró una varianza de un 6.3% en los niveles insuficiente y elemental y de 4.7% en los niveles bueno y excelente. La modalidad particular reportó la varianza más alta del 6.2% en los niveles insuficiente y elemental y de 6.3% en los niveles bueno y excelente. Por otro lado, la varianza que reportó la modalidad técnica fue de un 6.3% en ambos niveles entre los años 2010 y 2011. Finalmente, la telesecundaria registró la más alta varianza de un 10.9% en ambos niveles entre las aplicaciones de 2010 y 2011, la que disminuyó en ambos niveles un año después (2012) con un porcentaje del 0.8%.

Tabla 4.6. Promedios de puntaje por niveles, modalidad y año de aplicación en matemáticas,
ENLACE, 2008-2012

Modalidad	2008		2009		2010		2011		2012	
	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*	1*	2*
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
General	90.0	10.0	91.9	8.1	89.1	10.9	80.0	20.0	69.3	30.7
Particular	72.9	27.1	79.2	20.9	85.2	14.8	75.7	24.3	75.4	24.5
Técnica	89.9	10.1	92.7	7.4	91.7	8.4	82.4	17.6	72.6	27.4
Telesecundaria	92.3	7.6	89.2	10.8	79.6	20.4	43.1	36.8	55.7	44.4

1*: niveles insuficiente y elemental.

2*: niveles bueno y excelente.

Fuente: elaboración propia a partir de ENLACE, 2013, ENLACE 2011 y ENLACE 2006.

En el caso de matemáticas los promedios de puntaje presentan una tendencia similar a los promedios de puntaje que registran los estudiantes evaluados, a excepción de los que se reportan a partir del año 2010.

Al igual que en español, en las 2 primeras evaluaciones la modalidad que reporta el más alto promedio de alumnos en los niveles bueno y excelente fue la particular (27.1%) y en los más bajos niveles la telesecundaria (92.3%). Sin embargo, en 2010 se observa un incremento en los promedios de puntaje bueno y excelente en la telesecundaria (20.4%) y supera al resto de las modalidades evaluadas, siendo el mismo caso en el resto de las aplicaciones (36.8% en 2011 y 44.4% en 2012). Además, en ENLACE 2012, la modalidad particular registra un promedio de puntaje de alumnos en los niveles insuficiente y elemental (75.4%) que la coloca en el último lugar de las modalidades. Es decir, el porcentaje de alumnos concentrados en los niveles insuficiente y elemental de la modalidad general (69.3%), de la técnica (72.6%) y de la

telesecundaria (55.7%) fueron menores al reportado por la modalidad particular. A diferencia de español (en la que sólo la modalidad telesecundaria supera a la particular en el porcentaje de alumnos en los niveles bueno y excelente), en 2012 es superado por todas las modalidades (con un 30.7% de la modalidad general, un 27.4% de la técnica y un 44.4% de la telesecundaria).

Este efecto supuso una tendencia de alto crecimiento de las varianzas entre los años de aplicación de cada una de las modalidades, la que se observa con un mayor porcentaje entre las aplicaciones 2010 y 2011. En la modalidad general la más alta varianza supuso un 10.7% entre 2011 y 2012 en ambos niveles y la modalidad particular registró de igual manera el mismo porcentaje (9.5%) en los 4 niveles de puntaje. Por otro lado, la modalidad técnica y telesecundaria son las que reportan las más altas variaciones en comparación con el resto de las modalidades. En el caso de la modalidad técnica esta varianza representó una disminución del 14.7% de alumnos en niveles insuficiente y elemental entre 2010 y 2011 y un incremento en el porcentaje de alumnos en los niveles más altos (9.8%) en 2012.

Asimismo, la telesecundaria registró una disminución en el porcentaje de alumnos en los 2 niveles más bajos de un 36.5% entre 2010 y 2011 y de 12.6% en 2012, y en los 2 niveles más altos un incremento de 16.4% entre 2010 y 2011 y de 7.6 en 2012. Esto representa que la modalidad telesecundaria disminuyó de manera significativa el porcentaje de alumnos con un nivel insuficiente y elemental en matemáticas con un año de diferencia (de 79.6% en 2010 y a 43.1% en 2011) y una que superó al resto de las modalidades en 2012 (de 55.7%).

Estos resultados indican que las modalidades públicas implementaron estrategias que favorecieron el rendimiento académico del alumnado, logrando superar incluso a la modalidad particular. Las varianzas de incremento o disminución entre los años de aplicación de la evaluación en cada modalidad representan la efectividad de las acciones emprendidas en los centros educativos.

4.1.3 Resultados históricos Evaluación Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)

El objetivo de EXCALE consiste en evaluar el Sistema Educativo Nacional en base al currículo. Las pruebas presentan características básicas de diseño al ser de tipo criterial y estar alineadas al currículo nacional. Para interpretar los resultados educativos, la evaluación presenta las puntuaciones en una escala de 200 a 800 puntos, con una media centrada en 500 puntos. Define cuatro niveles de logro educativo en términos de habilidades y conocimientos de los alumnos evaluados: avanzado, medio, básico y, por debajo del básico (INEE, 2006). Esto representa que, los alumnos que se ubican en el nivel avanzado muestran un dominio muy avanzado de conocimientos y habilidades, los concentrados en el nivel medio, mantienen un dominio sustancial que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo, los ubicados en el nivel básico, presentan un dominio imprescindible necesarios para el progreso en la asignatura, y finalmente, los que se concentran en el nivel por debajo del básico, presentan carencias importantes en el dominio curricular (INEE, 2009).

Tabla 4.7. Niveles de logro en EXCALE

Niveles	Descripción
Avanzado	Dominio avanzado de conocimientos y habilidades.
Medio	Dominio sustancial que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.
Básico	Dominio imprescindible necesarios para el progreso en la asignatura.
Debajo del básico	Carencias importantes en el dominio curricular.

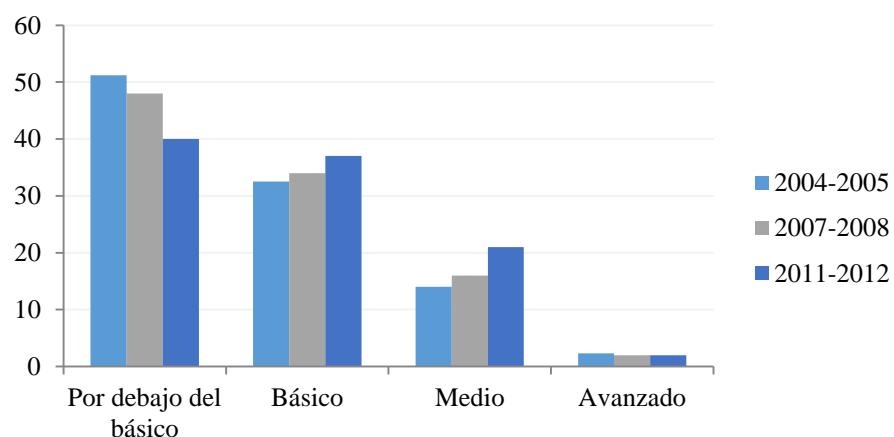
Fuente: INEE, 2009.

En la evaluación *EXCALE 09: El aprendizaje del español y las matemáticas en la Educación Básica en México*, Chiapas concentró el mayor porcentaje de estudiantes evaluados en el nivel por debajo del básico con un 51.2%. En el nivel avanzado concentró sólo al 2.3% de alumnos evaluados. El porcentaje de estudiantes que ubicó el Estado en los dos niveles más bajos corresponde a un 87.4% del total evaluados y de solo un 12.6% en los dos niveles más altos. Esto quiere decir que en el ciclo escolar 2004-2005, el 87.4% los estudiantes que se encontraban inscritos en tercero de secundaria presentaban carencias en su desempeño académico.

En su aplicación en el ciclo escolar 2007-2008 *EXCALE 09. El Aprendizaje en Tercero de Secundaria en México: informes sobre los resultados*, se concentró nuevamente el mayor porcentaje de estudiantes evaluados en el área de español por debajo del nivel básico con un 48.0%. Sin embargo, se observa una disminución en el porcentaje en comparación con los resultados que registró en la aplicación anterior con una diferencia de 3.2%. Los dos niveles más bajos de la evaluación (por debajo del básico y básico), concentran al 82% de los alumnos chiapanecos evaluados en EXCALE 2007-2008, y sólo al 2.0% en el nivel avanzado.

En relación a la asignatura de matemáticas, reportó que a nivel nacional que el 52% de los evaluados se ubicaron por debajo del nivel básico. En esta área, únicamente el 2% se posiciona en el nivel avanzado, un 27% en el nivel bajo y el 19% restante en el nivel medio. (INEE, 09). La última aplicación de la prueba *EXCALE 09*, registró en el área de matemáticas un porcentaje del 48.0% de alumnos en el nivel por debajo del básico, seguido del 35.0% en el nivel básico. Sólo el 17.0% de los alumnos evaluados muestran conocimientos adecuados para su desarrollo profesional. De manera general el estado de Chiapas registra en cada una de las aplicaciones de EXCALE en ambas áreas resultados insuficientes. Los mayores porcentajes de alumnos de tercer grado de secundaria que fueron evaluados en cada una de las aplicaciones de la evaluación se concentran en el nivel por debajo del básico, con un 51.2, 48.0 y 40.0% en cada ciclo.

Gráfica 4.7. Niveles de logro por ciclos en español de estudiantes de tercer grado de secundaria, EXCALE 2004-2012

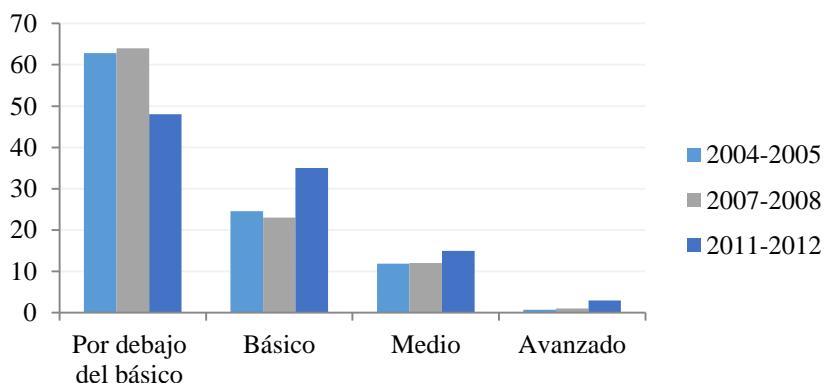


Fuente: elaboración propia a partir de (INEE, 2006, 2009 y 2013).

En el área de matemáticas los resultados que reporta son similares al área de español. Sin embargo, es posible observar que los alumnos del estado de Chiapas obtienen mayores puntajes en el área de español. Esto es evidente al identificar los porcentajes de alumnos que se concentran en los niveles por debajo del básico y básico.

En el caso de la asignatura de matemáticas, el más alto porcentaje que registra es del 64.0% de alumnos en el nivel más bajo de la evaluación. En caso contrario, en la aplicación en el ciclo 2011-2012, registra el más alto porcentaje en el área de matemáticas en el nivel avanzado, alcanzando un 3.0%. Este porcentaje no se logró en el área de español en cada uno de los ciclos, reportando para esta área el más alto porcentaje de 2.3. Sin embargo, en los ciclos anteriores la asignatura de matemáticas reporta los más bajos porcentajes en el nivel avanzado.

Gráfica 4.8. Niveles de logro por ciclos en matemáticas de estudiantes de 3er grado de secundaria, EXCALE 2004-2012



Fuente: elaboración propia a partir de (INEE, 2006, 2009 y 2013).

Los resultados que registra Chiapas en la evaluación EXCALE muestran el bajo nivel educativo de los alumnos de tercer grado de Secundaria en ambas asignaturas evaluadas. A pesar de que se observa un incremento en los promedios de puntaje en la asignatura de español, los resultados posicionan al estado en los últimos niveles en el ranking nacional. En cada año de aplicación, el porcentaje de alumnos que se concentra en el nivel más bajo de la escala que establece la evaluación, presentan una diferencia significativa. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos evaluados no cuentan con la capacidad suficiente requerida para el nivel educativo.

4.2 Comparativa de resultados: PISA vs ENLACE

Las evaluaciones antes mencionadas (PISA, ENLACE y EXCALE), permiten determinar el nivel de rendimiento académico que alcanza el alumnado. Sin embargo y pese a la existencia de diferentes criterios de medición, existen similitudes en los resultados obtenidos en las pruebas PISA y EXCALE, no así en la prueba ENLACE (2013).

Los resultados obtenidos en las evaluaciones PISA y EXCALE dan muestra del bajo rendimiento que registran los alumnos de nivel secundaria del estado de Chiapas en cada una de las áreas evaluadas. Por el contrario, la última aplicación de la prueba ENLACE (2013), registró el mayor el porcentaje de alumnos evaluados con alto rendimiento académico en el estado de Chiapas, que lo posicionaron en el primer lugar a nivel nacional.

A continuación, se presentan los resultados de los alumnos en las evaluaciones PISA y ENLACE, ambas aplicadas en las escuelas secundarias de Chiapas, y las principales divergencias en los outcomes finales aportados.

Excepcionalmente, y de manera análoga, los resultados educativos que registran ambas evaluaciones muestran que los más altos porcentajes de logro del alumnado de tercer grado de secundaria se concentran en los niveles más bajos en ambas áreas evaluadas (español y matemáticas) (en PISA del nivel 1 a debajo del nivel 1b y en ENLACE en niveles insuficiente y elemental).

En las áreas de lectura y matemáticas PISA concentró en los niveles más altos (niveles 2 al 6) al 33% y al 26% respectivamente del total de alumnos evaluados, mientras que en ENLACE se registró un 26% y un 46,2% respectivamente en similares niveles (bueno y excelente) (tabla 4.8).

Tabla 4.8. Comparativo de porcentajes de puntaje en PISA 2012 y ENLACE 2013 de estudiantes de tercero de secundaria de Chiapas

PISA 2012 (OCDE)				ENLACE 2013 (SEP)			
Lectura		Matemáticas		Español		Matemáticas	
Nivel 1 a debajo del 1b	Nivel 2 al 6	Nivel 1 a debajo del 1b	Nivel 2 al 6	Insuficiente/ elemental	Bueno/ excelente	Insuficiente/ elemental	Bueno/ excelente
67%	33%	74%	26%	73.7%	26.3%	53.8%	46.2%

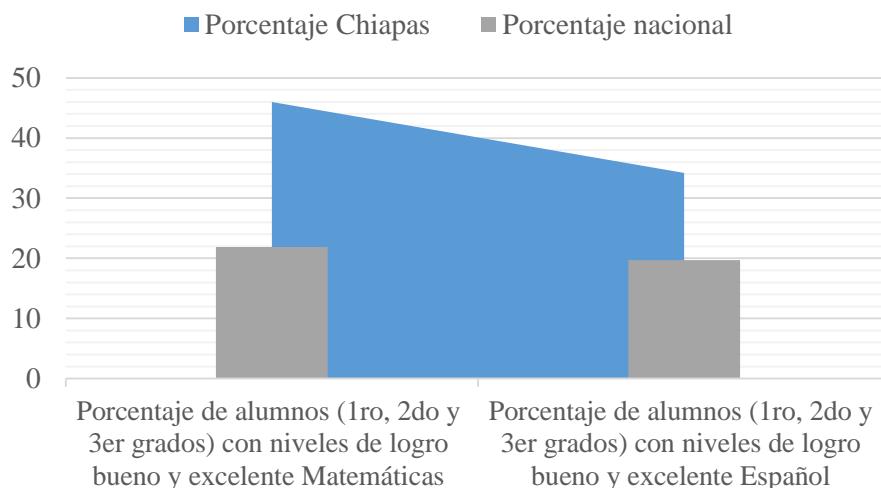
Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2012 y SEP 2013.

Para comparar los resultados obtenidos en ambas evaluaciones, tuvimos en cuenta 2 criterios más: el primero basado en el total de alumnos evaluados por ambas y el segundo, la posición que ocupó Chiapas en el ranking nacional.

Considerando el primer criterio (número total de alumnos), en PISA 2012 fueron evaluados 1,105 alumnos y un año después, la evaluación ENLACE se aplicó a 645,116 alumnos. Esta diferencia representa que la evaluación nacional, alcanzó una mayor cobertura de alumnos adscritos al nivel secundaria, y por consiguiente mayor diversidad y heterogeneidad en el alumnado.

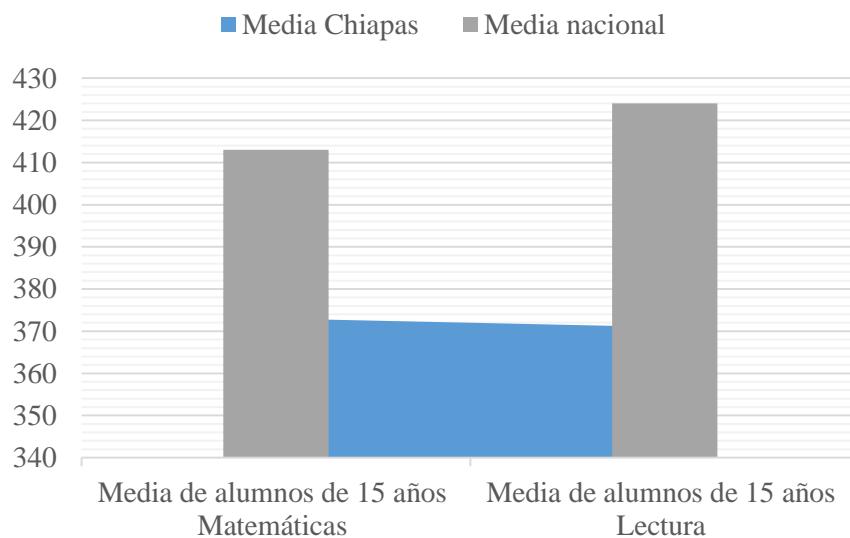
En relación al segundo criterio (posición en el ranking) la posición que ocupó la evaluación ENLACE (4.9), el Estado se ubicó en el primer lugar de las 32 Entidades Federativas evaluadas, y superó la media nacional con una diferencia de porcentaje de 24.1% en matemáticas y de 14.5% en español de alumnos evaluados concentrados en los niveles más altos (bueno y excelente). Por otro lado, en la evaluación internacional PISA (gráfica 4.10) el Estado se posicionó en el lugar no. 28 de un total de 29 Entidades Federativas evaluadas, es decir en el penúltimo lugar del ranking nacional. Además, el Estado registró una diferencia significativa con respecto a la media nacional, con una diferencia en el área de matemáticas de 40 puntos y en el área de lectura de 53 puntos.

Gráfica 4.9. Porcentaje por niveles de logro académico estudiantes de tercero de secundaria de Chiapas en ENLACE, 2013



Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2012 y SEP 2013.

Gráfica 4.10. Medias de logro académico de estudiantes de tercero de secundaria de Chiapas en PISA, 2012



Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2012 y SEP 2013.

A modo de conclusión, pudimos constatar la discrepancia en los resultados globales aportados por ambas evaluaciones en el rendimiento académico del alumnado. Por este motivo decidimos emprender una estrategia cualitativa de aproximación al campo, y contrastar los resultados obtenidos con la realidad cotidiana de las escuelas de secundaria de Chiapas.

Capítulo V. Metodología de la investigación

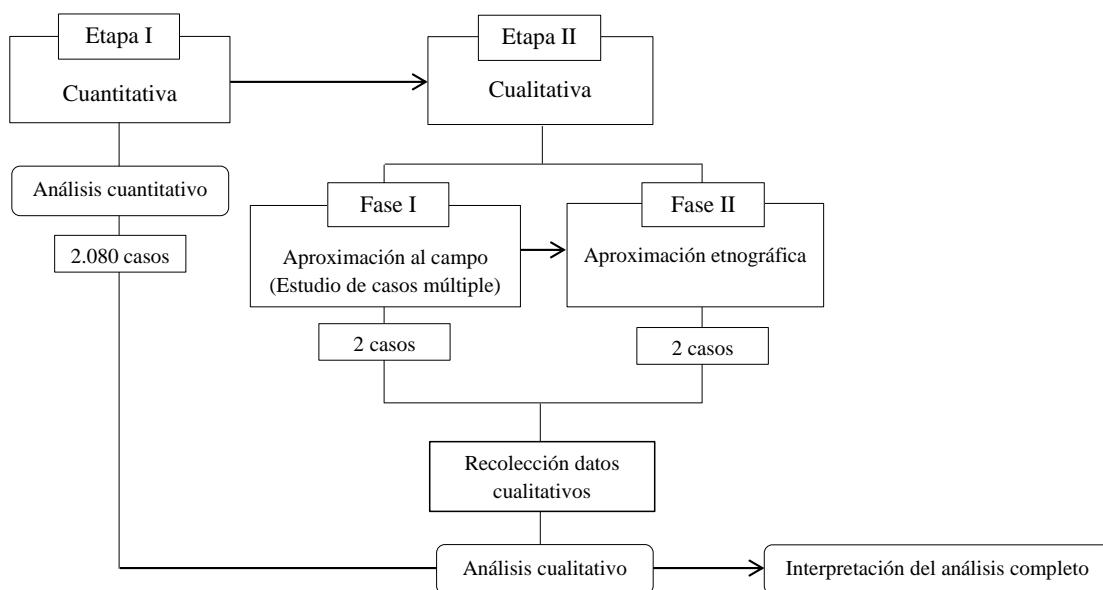
En este capítulo se describe el diseño metodológico de la investigación. El diseño emplea metodologías mixtas que han permitido un análisis más completo de la realidad educativa de México. Por una parte, la metodología cuantitativa ha permitido identificar las escuelas secundarias del Estado de Chiapas que, aun ubicándose en contextos con alta y muy alta marginación, alcanzan alto rendimiento académico en las evaluaciones educativas expuestas en el capítulo anterior. Después de identificar dichas escuelas secundarias y a través de la metodología cualitativa, se han podido conocer las experiencias de la comunidad educativa que han ejercido una influencia -positiva o negativa-, en la obtención del resultado académico de los alumnos.

5.1 El diseño metodológico

Para dar respuesta a los objetivos de la tesis Doctoral se optó por un diseño mixto de carácter explicativo secuencial, al decir de Hernández, Fernández y Baptista (2006). Este tipo de diseño ha permitido combinar las metodologías cuantitativa y cualitativa en diferentes fases, lo que facilitó un análisis complementario de los datos y una comprensión del fenómeno de estudio más integral y holística (Ugalde y Balbaste, 2013). Este enfoque permite además considerar diversas fuentes, contextos y tipos de datos que sirven como base para optimizar los significados y lograr una mayor perspectiva interpretativa (Hernández et al., 2006).

El diseño metodológico aplicado se caracteriza por tener una primera etapa en la que se analizaron microdatos provenientes de diferentes bases de datos nacionales y una segunda etapa, en la que se produjeron y analizaron datos de carácter cualitativo. En esta segunda etapa se realizó un acercamiento multimétodo, desarrollando en una primera fase un estudio de casos múltiple y en una segunda, una aproximación etnográfica (Véase gráfica 5.1).

Gráfica 5.1. Diseño explicativo secuencial



Fuente: adaptación del formato general del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La aplicación de ambas metodologías (cuantitativa y cualitativa) orientó la investigación a través de dos aproximaciones diferentes al fenómeno de estudio, en la que la metodología cuantitativa enriqueció la información cualitativa y viceversa (Moreno, Vargas y Pelayo, 2009). En un diseño así entendido, el *peso* que adquieren ambas metodologías es proporcional, puesto que los datos que se combinan y complementan (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Seawright y Gerring, 2008). A continuación, se explican los objetivos y procedimientos seguidos en cada una de las etapas de la investigación.

5.1.1 Etapa I. Metodología cuantitativa

En la etapa cuantitativa fueron analizados de manera descriptiva los microdatos sobre el rendimiento académico que registraron los alumnos de 15 años de edad que cursan el tercer grado del nivel Secundaria³ de Chiapas, México en la base de datos completa de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2013 (ENLACE, 2013). De acuerdo con lo explicado en el marco teórico (véase capítulo IV), esta encuesta se distribuye anualmente en las escuelas de nivel básico del país, para evaluar los resultados académicos de los alumnos en las áreas de español, matemáticas y una asignatura rotativa, que en 2013 correspondió a Formación Cívica y ética.

El análisis de la matriz de datos ENLACE, 2013 permitió:

1. Conocer los resultados de rendimiento académico de los alumnos de tercer grado de Secundaria del estado de Chiapas, México en las asignaturas de español y matemáticas, y sus diferencias en función al grado de marginación del contexto en que se ubican, y la modalidad y turno en que se imparten.

³ Se definió así, con base en las características de la evaluación internacional PISA, la cual únicamente evalúa a alumnos de 15 años que están por concluir la educación obligatoria (OCDE, 2015), con la finalidad de concretar variables equiparables de rendimiento académico en un mismo rango.

2. Identificar las escuelas de nivel Secundaria de Chiapas, México que, a pesar de ubicarse en contextos marginados, registraron altos promedios de puntaje, así como la selección de una submuestra para en una segunda fase, realizar una aproximación etnográfica.

5.1.2 Operativización de las variables cuantitativas

La operativización de las variables cuantitativas permitió realizar una descripción general del contexto de la educación Secundaria de Chiapas, México y caracterizar la muestra de alumnos desde el punto de vista de sus cualificaciones académicas. Las variables explican las características relacionadas con el grado de marginación del municipio o localidad en el que se ubican las escuelas, el turno y modalidad en que se imparte la educación, las asignaturas que evalúa en cada ciclo y el promedio de puntaje que alcanzan los alumnos evaluados.

A continuación, se presenta una tabla con la operativización de las variables cuantitativas utilizadas y su descripción (ver tabla 5.1.):

Tabla 5.1. Operativización variables cuantitativas

Variables	Categorías de variables	Descripción
Turno: Se refiere al turno en que se imparte la educación (SEP, 2013).	Matutino	<p>-En el tipo de Escuela Secundaria General, el turno se imparte en un horario de 7:30 a 13:40 horas.</p> <p>-En la Escuela Secundaria Técnica se imparte de 7:00 a 14:00 horas.</p>
	Vespertino	<p>-En la modalidad de Secundaria General, el turno vespertino se imparte de 14:00 a 20:10 horas.</p> <p>-En las Escuelas Secundarias Técnicas, se imparte la educación en un horario de 14:00 a 21:00.</p>
Tipo: La educación secundaria comprende los servicios de Secundaria General, Técnica, Telesecundaria, Comunitaria y para Trabajadores (SEP, 2012).	General	Responden a la necesidad del alumnado que demanda conocimientos de más rápida aplicación en el campo laboral.
	Técnica	Ofrece formación humanista científica, artística y tecnológica. Otorga relevancia a la instrucción tecnológica, como medio para un desarrollo individual más productivo para la sociedad en la que se desenvuelve.
Asignatura: Asignaturas evaluadas (ENLACE, 2013).	Español	<p>Dimensiones:</p> <p>a) Contextual, dentro del enfoque comunicativo-funcional.</p> <p>b) Comprensión lectora, relacionada con las habilidades para el manejo sintáctico y semántico de los textos, la forma, fondo, etc.</p> <p>c) Reflexión sobre la lengua, relacionada con las habilidades o competencias de manejo del lenguaje.</p>
	Matemáticas	<p>Ejes temáticos:</p> <p>Forma, espacio y medida.</p> <p>Manejo de la información.</p> <p>Sentido numérico y pensamiento algebraico.</p>
Porcentaje de alumnos por nivel de logro: Se refiere al nivel en que el alumno se posiciona en la escala que determina la evaluación (ENLACE, 2013).	Insuficiente	Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
	Elemental	Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
	Bueno	Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee habilidades de la asignatura evaluada.
	Excelente	Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura evaluada.
Grado de marginación: Medida-resumen que permite diferenciar entidades y municipios del país, en base al impacto global de 4 carencias:	Muy alto Alto Bajo Muy bajo	El grado de marginación se asocia a la carencia de oportunidades sociales, a la ausencia de oportunidades para adquirirlas o generarlas, a privaciones e inaccesibilidad de los bienes y servicios fundamentales para el bienestar.
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de acceso a la educación, - Residencia en viviendas inadecuadas - Percepción de ingresos monetarios insuficientes - Distribución de la población (CONAPO, 2010). 		

Fuente: elaboración propia a partir de SEP 2012 Y 2013, ENLACE 2013, CONAPO 2010.

5.1.3 Selección de la muestra

A partir del análisis de la base de datos completa de ENLACE 2013, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional, para seleccionar de una población de 2.080 casos, las escuelas secundarias de Chiapas, que, aun ubicándose en contextos marginados, registraron los más altos promedios de puntaje en las asignaturas de español y matemáticas. Este fue el criterio para seleccionar la muestra de escuelas que formarían parte de esta primera parte del estudio.

Con base en la selección de variables de interés (grado escolar, nivel de logro, alto y muy alto grado de marginación, modalidad y turno), la muestra se concretó en un total de 291 escuelas secundarias. Estas escuelas secundarias registraron un porcentaje mayor del 70% de alumnos de tercero de Secundaria en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas, superando las condiciones de marginación del contexto en el que se ubican (puesto que todos los casos se ubicaban en contextos de marginación altos y muy altos). Del total de 291 escuelas identificadas, 286 corresponden a la Telesecundaria, 3 a la modalidad general y 2 a la técnica. Sin embargo, debido a la amplitud de los casos seleccionados en la modalidad Telesecundaria, se optó por seleccionar intencionalmente 3 escuelas de acuerdo a un criterio de accesibilidad geográfica y disposición de los centros en participar en el estudio. Así, la muestra para la segunda fase del estudio se concretó en 8 escuelas Secundarias. El nombre y las variables de cada una de ellas se describen en la tabla 5.2.⁴

⁴ Por motivos de privacidad de datos personales y seguridad de la información fueron utilizados seudónimos para denominar a las escuelas que componen la muestra.

Tabla 5.2. Escuelas Secundarias que conforman la muestra de la segunda parte del estudio (fase II)

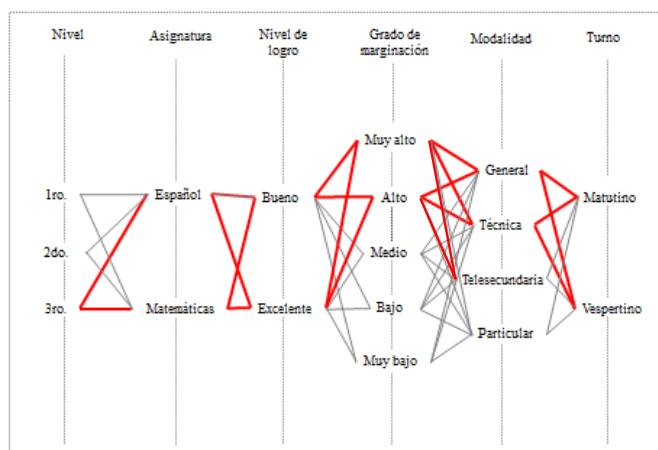
Escuela	Sumatoria de promedio español bueno y excelente	Sumatoria de promedio matemáticas bueno y excelente	Grado de marginación	Modalidad	Turno
Secundaria General del Bosque	76.0%	99.0%	Alto	General	Vespertino
Secundaria General de la Nube	97.1%	100.0%	Alto	General	Matutino
Secundaria Técnica de la Montaña	75.3%	96.4%	Alto	Técnica	Matutino
Telesecundaria del Horizonte	100.0%	100.0%	Alto	Telesecundaria	Matutino
Telesecundaria de la Pradera	75.9%	93.1%	Alto	Telesecundaria	Matutino
Telesecundaria de la Tierra	75.0%	87.5%	Muy alto	Telesecundaria	Matutino
Secundaria Técnica de la Cascada	91.1%	94.1%	Muy alto	Técnica	Matutino
Secundaria General de la Selva	73.1%	100.0%	Muy alto	General	Matutino

Fuente: elaboración propia.

5.1.4 Procedimiento para el análisis de datos

Para el análisis cuantitativo de la Base de Datos Completa ENLACE 2013, se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 20. En un primer momento se realizó un análisis exploratorio inicial de la matriz de datos para describir la totalidad de la población de casos (2, 080 casos). Los resultados se muestran en el capítulo VI de esta tesis. El análisis se determinó a partir de las variables descritas en el apartado 5.1.1, representadas en la gráfica 5.2: nivel educativo, asignatura, nivel de logro, grado de marginación, modalidad y turno.

Gráfica 5.2. Estructura de variables para análisis cuantitativo



Fuente: elaboración propia.

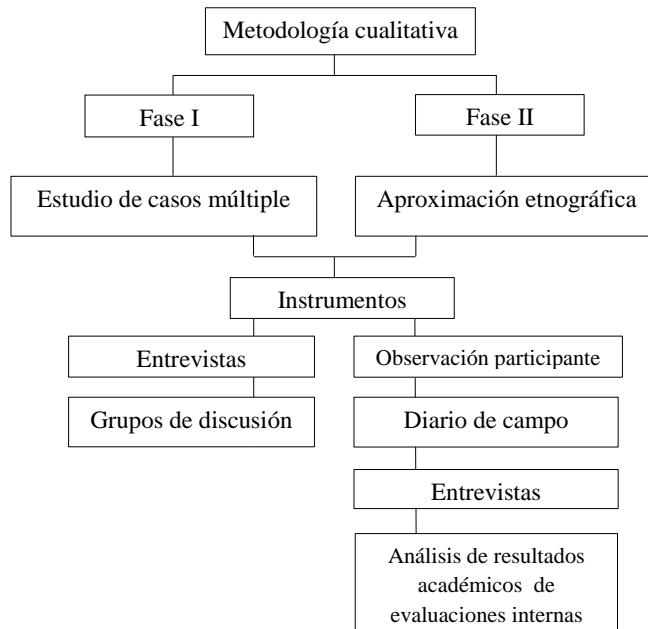
En un segundo momento, se llevó a cabo un análisis descriptivo bivariante del total de casos de la muestra (291) para profundizar en la descripción de los niveles de logro que obtienen los alumnos y constatar las diferencias entre escuelas en función de la modalidad y turno en que se imparte. Los resultados se muestran en el capítulo VI de esta tesis.

5.2 Etapa II: metodología cualitativa

La etapa cualitativa se conformó de dos fases. La primera fase consistió en un estudio de casos múltiple en las 2 escuelas secundarias que registraron los más altos promedios de puntaje en ENLACE, 2013 y la segunda en una cuasi aproximación etnográfica. Complementariamente se decidió incorporar de manera simultánea a la fase II, el análisis de resultados académicos del alumnado en el ciclo escolar 2014-2015 en español y matemáticas de ambas escuelas secundarias. Este análisis nos permitió realizar una comparativa de rendimiento académico entre los resultados que registraron las escuelas, y los obtenidos en evaluaciones internacionales y nacionales. Además, se incluyó una encuesta informal dirigida al alumnado de tercer grado de secundaria con la finalidad de conocer las preferencias y referencias de las asignaturas que valoraban de manera positiva y que -a partir de su percepción-, favorecían su rendimiento académico. Las características de la encuesta se explican en el apartado 5.2.3.2.3.

Las principales aportaciones de la metodología cualitativa consistieron en la explicación del significado de las relaciones entre la comunidad educativa, el análisis de procesos de cambio longitudinales y la descripción del problema de estudio de manera real (Moreno, Vargas y Pelayo, 2009) y poder contrastar la información aportada con los datos cuantitativos (fase I).

Gráfica 5.3. Esquema de las fases cualitativas de la Etapa II del estudio



Fuente: elaboración propia

5.2.1 Operativización de dimensiones cualitativas.

Las dimensiones cualitativas se adoptaron del modelo teórico propuesto en el Proyecto Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos, EXEDE, 2012-2014⁵ sobre escuelas eficaces. Estas dimensiones y subdimensiones permitieron identificar los elementos clave que inciden o pueden incidir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes y su relación con las características del municipio, las políticas educativas y las características generales de la escuela.

⁵ El proyecto EXEDE tenía como objetivo identificar los factores relevantes del éxito académico en centros situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades, analizar las políticas educativas que han contribuido a la mejora y poder realizar propuestas de cambio, en relación al funcionamiento interno de las instituciones educativas, así como en sus relaciones con el territorio, para incidir positivamente en la obtención de trayectorias académicas satisfactorias y promoción social del alumnado. La investigación abordó diversos niveles de análisis y combinó metodologías cuantitativas y cualitativas para realizar el estudio empírico en 25 centros escolares de cinco entornos urbanos españoles (EXEDE, 2012-2014).

La primera dimensión propuesta por el proyecto EXEDE (2012-2014), *Características del municipio*, concentra factores que explican y describen las condiciones del contexto en el que se ubica la escuela. Estos factores están orientados principalmente al conocimiento de la población que lo compone en aspectos como las ofertas de carácter socio-laboral y las actividades económicas que realizan. Por otro lado, describe las condiciones sociales que se generan en el contexto entre la población y con diversas instituciones y su promoción de recursos.

La segunda dimensión *Políticas educativas* se enfoca a factores que explican el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto y las políticas educativas que se aplican para mejorar la calidad educativa. Los factores se centran en las principales necesidades que deberán atender las políticas educativas en tres niveles; las orientadas a la prestación de servicios y apoyos financieros para las escuelas secundarias, las centradas en la distribución y zonificación de escuelas y alumnos y los recursos económicos que otorgan de manera particular y, por último, las enfocadas a otorgar autonomía para el funcionamiento de las escuelas y para la selección y capacitación de su plantilla.

La tercera dimensión *características de la escuela* se orienta a aspectos de funcionamiento, organización y gestión interior. El conjunto de dimensiones concentra aspectos relacionados con los actores que intervienen en el proceso educativo; a nivel directivo la función que realiza, a nivel de escuela la cultura y clima que predomina, a nivel del profesorado en relación a su cultura y evaluación, a nivel de contexto las relaciones que establece la escuela con las familias y el entorno y a nivel del alumnado en relación al clima que se produce para favorecer el aprendizaje y la manera en que se evalúa.

Tabla 5.3. Operativización de dimensiones cualitativas según el proyecto Éxito y Desigualdad Educativa en Centros Escolares de entornos desfavorecidos (EXEDE 2012-2014)

Dimensiones	Sub-dimensiones	Factores	Descripción	
Características del municipio	Contexto urbanístico	Municipio segregado/no segregado	-Situación en referencia al Estado. -Existencia de espacios públicos comunes y de qué tipo	
	Características socio-demográficas	Población	-Naturaleza de la población. -Estructura de las familias. -Actividad económica.	
	Recursos disponibles	Recursos educativos	-Oferta educativa del municipio (características y distribución de los centros y alumnado).	
		Recursos formativos y socio-laborales	-Oferta formativa y socio-laboral del municipio.	
		Recursos sanitarios y de bienestar social	-Oferta sanitaria y de bienestar social del municipio.	
	Cohesión social	Convivencia entre la comunidad.	-Clima predominante en las relaciones vecinales -Redes de apoyo informales en el municipio.	
		Asociacionismo	-Asociacionismo y participación (ejes que la estructuran, tipo de participación, tipo de población que participa).	
Políticas Educativas (Supracentro)	Características de la política educativa		-Programas escolares generales y específicos de apoyo a escuelas. -Becas y apoyos -Corresponsabilidad Administración autonómica -Vinculación de escuelas con el entorno.	
	Segregación interescolar	Zonificación y distribución alumnado	Zonificación educativa. -Distribución del alumnado.	
		Proceso de adscripción a las escuelas	-Criterios de selección del alumnado. -Diferencias de selección entre escuelas del Municipio.	
	Acceso a los recursos educativos	Sistema de financiación/recursos adicionales para las escuelas.	Recursos a las escuelas. -Sistemas de dotación adicional o específica de recursos.	
		Sistema de financiación a los alumnos	-Sistema de becas. -Becas de administraciones municipales.	
	Autonomía escolar	Autonomía pedagógica y proyecto educativo	Ámbito del proyecto lingüístico Ámbito del proyecto curricular Ámbito metodológico y didáctico Ámbito tutorial	
		Autonomía de organización y gestión	Ámbito de organización Ámbito de gestión económica Ámbito de gestión de personal Ámbito de gestión del alumnado Gestión de las relaciones con el entorno	
	Sistema de acceso a la función docente (formación)		-Procesos de selección del profesorado. -Evaluación de la práctica docente. -Programas de capacitación.	
	Características de la escuela.	Función directiva	Liderazgo	-Liderazgo directivo. -Proceso de toma de decisiones. -Consideraciones de dirección para los profesionales, los alumnos y las familias de la escuela.
		Cultura y clima de centro	Expectativas	-Objetivo general de la escuela en relación a los alumnos. -Itinerarios educativos diferenciados. -Agrupamientos diferenciados. -Tamaño de los grupos. -Repetición de curso.

Dimensiones	Sub-dimensiones	Factores	Descripción
Sistemas de apoyo a la escuela	Cultura inclusiva de escuela	Cultura inclusiva de escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de “buen alumno”. -Mecanismos que generan la participación. -Mecanismos para recolectar voz del alumnado. -Propuestas realizables.
		Evaluaciones externas	<ul style="list-style-type: none"> -Tipos de evaluaciones en las que participa la escuela. -Estrategias de análisis de resultados. -Inspección
	Sistema de evaluación Profesorado	Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Mecanismos de autoevaluación de los procesos educativos. -Resultados educativos. -Participación en procesos auto-evaluativos. -Mecanismos para recolectar las propuestas del profesorado, alumnos y familias.
		Selección y retención del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades y competencias que se valoran en los docentes. -Retención del profesorado -Estabilidad de la plantilla docente.
	Relación con las familias y entorno	Cultura de profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -Mecanismos para la participación activa de los docentes. -Protocolos de acogida del profesorado novel. -Distribución del profesorado novel en la escuela. -Relaciones entre el profesorado.
		Mecanismos de participación de las familias y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> -Valor que se otorga a la participación de las familias. -Sistemas de comunicación y participación familiar que promueve la escuela. -Grado de participación de las familias en la escuela. -Sesiones o programas de formación para las familias. -Sistemas de participación de la comunidad que promueve la escuela.
	Selección alumnado		<ul style="list-style-type: none"> -Procesos de pre-matrículación. -Criterios de selección del alumnado.
	Recursos específicos	Acogida a alumnos	<ul style="list-style-type: none"> -Protocolo de acogida de los alumnos de nuevo ingreso. -Aulas de enlace/acogida.
		Participación en proyectos	<ul style="list-style-type: none"> -Proyectos en los que participa la escuela. -Entidades con las que se colabora. -Profesionales o agentes educativos involucrados en los proyectos.
		Colaboración o coordinación con otros servicios	<ul style="list-style-type: none"> -Servicios y asociaciones del municipio con los que se trabaja.
Práctica aula	Calidad y eficacia docente	Crear clima propicio en el aula	<ul style="list-style-type: none"> Relación docente-alumno. -Tipos de liderazgo existentes.
		Crear relaciones positivas con las familias y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento que tienen los docentes de las familias. -Conocimiento de los docentes del municipio. -Tipo de presencia que fomentan/permiten los docentes en el aula.
	Función docente (instrucción pedagógica)	Modelo de profesor.	<ul style="list-style-type: none"> -Modelos de práctica educativa. -El profesor como guía educativa. -Estrategias de organización implementadas en el aula.
		Expectativas hacia los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptaciones curriculares. -Adaptación de los contenidos. -“Alumnos con dificultades”.
		Prácticas inclusivas.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del profesorado de los alumnos. -Desafección escolar. -Valoración académica de los alumnos por los docentes.

Fuente: Proyecto *Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos, EXEDE, 2012-2014*

5.2.2 Fase I. Primera aproximación al campo de estudio

En esta primera fase de la etapa cualitativa se realizó una primera aproximación a la muestra de las 8 escuelas seleccionadas, a través de un estudio de casos múltiple, con el objetivo de conocer la interpretación de los actores involucrados en el proceso educativo (inspectores, directores, docentes, alumnado y familias) sobre los factores que podían favorecer o limitar el rendimiento académico.

El método del estudio de casos múltiple permitió conocer en profundidad cada escuela, con sus particularidades e idiosincrasia, e identificar los factores que se relacionan con el alto nivel de rendimiento académico del alumnado y comprar las estrategias que se implementan las diferentes escuelas para superar las condiciones del contexto (alto y muy alto grado de marginación).

El estudio de casos es para Bisquerra (2004, p.309) “un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno”. Sus ventajas radican en realizar una investigación más profunda en un tiempo, espacio y recursos limitados, la apertura para considerar las condiciones personales o institucionales en el estudio, la utilidad para que representa para los participantes y que conduce a la toma de decisiones e implicación en el problema de estudio (Latorre et al., 1996, p. 237).

A partir de las modalidades de estudios de casos que establece Stake (1998), definimos el estudio que realizamos en la tesis como uno de carácter intrínseco, al pretender comprender de manera más profunda el problema de estudio.

5.2.2.1 Plan de recogida de información

Con el objetivo de conocer los factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria en contextos de alto y muy alto grado de marginación, la línea de estudio consistió en la aplicación de entrevistas estructuradas y grupos de discusión. Se realizaron entrevistas a los inspectores y directores de las escuelas. Por otro lado, en los grupos de discusión participaron

docentes, alumnos y familias. Además, se previó la revisión de documentos en cada una de las escuelas que componen la muestra.

Está fase permitió interpretar los datos a partir de los diferentes niveles en que se desarrolla el proceso educativo. A nivel de inspección y dirección en relación a la organización y funcionamiento de la escuela, a nivel del profesorado en función del proceso de enseñanza, a nivel del alumnado relacionado el proceso de aprendizaje y por último a nivel de las familias en función del grado de cooperación y participación en el proceso educativo de sus hijos. La interpretación se realizó en base al diseño de dimensiones cualitativas propuesto en el proyecto EXEDE (2012-2014) y que se ha detallado previamente.

Por motivos de acceso y colaboración sólo fue posible realizar el estudio de casos múltiple en 2 de las 8 escuelas Secundarias seleccionadas (esta reducción de la muestra se explica ampliamente en el apartado 6.2.2.4 Limitaciones de acceso a la muestra participante y reelección de la muestra). En estas escuelas secundarias la permanencia y tiempo se determinó con base en la organización y disponibilidad de cada una de ellas. Esta fase se realizó en un periodo de 2 meses. El acceso a las escuelas Secundarias se logró gracias al apoyo y colaboración de los directores responsables de cada una de ellas. Los directores fueron los encargados de comunicar la información al resto de la comunidad educativa, así como convocar la participación y colaboración en la investigación.

En las escuelas Secundarias (*secundaria del Bosque* y *secundaria de la Nube*) se realizaron las entrevistas a profundidad a directores (2 entrevistas) e inspectores responsables de zona (1 entrevista). Cabe señalar que las escuelas Secundarias de la muestra se ubican en la misma zona de inspección. Por otro lado, fueron organizados 6 grupos de discusión (3 en la *secundaria del Bosque* y 3 en la *Secundaria de la Nube*) con docentes (2 grupos), alumnos (2 grupos) y familias (2 grupos). En la tabla 5.4, se describen el total de técnicas realizadas en las 3 escuelas Secundarias seleccionadas y el número de participantes.

Tabla 5.4 Resumen del dispositivo de técnicas aplicadas en la 1^a fase cualitativa (etapa II)

Escuela	Instrumento	Población	Total	
<i>Secundaria del Bosque</i>	Entrevista	Director	1	
	Entrevista	Inspector	1	
	Grupo de discusión	Profesores	1	(4 participantes)
	Grupo de discusión	Alumnos	1	(5 participantes)
	Grupo de discusión	Familias	1	(4 participantes)
<i>Secundaria de la Nube</i>	Entrevista	Director	1	
	Entrevista	Inspector	1	
	Grupo de discusión	Profesores	1	(3 participantes)
	Grupo de discusión	Alumnos	1	(5 participantes)
	Grupo de discusión	Familias	1	(5 participantes)

Fuente: elaboración propia.

5.2.2.2 Entrevista

Mediante la técnica de la entrevista semi-estructurada fue posible el intercambio de información entre los participantes y el investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el caso de este estudio se realizaron 3 entrevistas, una a cada director de escuela y una tercera a un inspector responsable de zona.

De manera más concreta, el objetivo de la entrevista fue conocer y analizar a partir de la perspectiva de inspectores y directivos, los factores que contribuyen al rendimiento académico de las escuelas Secundarias ubicadas en contextos marginados.

El guion de entrevista dirigido a los directores se estructuró en base a las 4 dimensiones en el marco del proyecto EXEDE (2012-2014), las cuales, a su vez, agrupan sub-dimensiones y factores que ofrecen información específica. En el caso de la entrevista dirigida al inspector se realizaron algunas variaciones y se introdujeron algunas preguntas relacionadas con el contexto más general. Su visión, permitió identificar las condiciones que favorecen el rendimiento académico de las escuelas objeto de estudio y su comparación con las condiciones de otras escuelas. En las tablas 5.4 y 5.5, es posible observar la estructura para cada uno de los guiones.

Tabla 5.5. Estructura del guion de entrevista dirigido a directores, EXEDE 2012-2014

Indicador	Objetivo	Dimensiones
Datos personales		
Características del municipio	Conocer la percepción y conocimiento que tiene el director/a del municipio donde se sitúa la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización general de los municipios: aspectos demográficos, territoriales y económicos. - Delimitación territorial - Población - Vivienda - Economía - Política educativa en los municipios: datos actuales y retos del futuro
Características de la escuela	Conocer las características de la escuela y sus peculiaridades en relación al territorio donde se sitúa y otras escuelas	<ul style="list-style-type: none"> - En relación a la población del municipio - En relación a la situación actual de la escuela
Factores de éxito	Conocer desde el punto de vista del director cuáles son los factores que aportan buenos resultados a la escuela.	<p>Factores que se atribuye la escuela</p> <p>Factores concretos por bloques temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En relación al profesorado - En relación a la autonomía pedagógica y proyecto educativo: <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía curricular - Autonomía metodológica y didáctica - Autonomía del aula - En relación a la autonomía de organización y gestión - En relación a la toma de decisiones - En relación a los diferentes procesos de evaluación - En relación a las expectativas sobre el alumnado - En relación al papel otorgado a las familias en la escolarización - En relación a los proyectos en los que participa la escuela

Fuente: EXEDE, 2012-2014.

Tabla 5.6. Estructura del guion de entrevista dirigido a inspectores, EXEDE 2012-2014

Indicador	Objetivo	Dimensiones
Datos personales		
Características del municipio	Conocer la consideración que se tienen del tipo de municipio en el que se sitúa la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización general de los municipios: aspectos demográficos, territoriales y económicos. - Delimitación territorial - Población - Vivienda - Economía - Política educativa en los municipios: datos actuales y retos del futuro
Características educativas de la zona	Conocer las características educativas generales de la zona.	<ul style="list-style-type: none"> - Características de las escuelas de la zona - Características de éxito de las escuelas de la zona - Factores de éxito relacionados con las políticas educativas - Factores de éxito relacionados con la escuela - Factores relacionados con el profesorado - Sobrerrepresentación o infrarrepresentación de perfil alumnado - Trabajo colaborativo entre escuelas de la zona - Recursos educativos
Factores de éxito	Conocer las características de la escuela y los factores que pueden considerarse	<ul style="list-style-type: none"> - Factores que se atribuye la escuela - Factores concretos por bloques temáticos: - En relación al liderazgo - En relación al profesorado - En relación a la autonomía pedagógica y proyecto educativo de la escuela - En relación a los procesos de evaluación - En relación a las expectativas del alumnado - En relación a la inclusividad - En relación al papel otorgado a las familias en la escolarización - En relación a los proyectos en los que participa la escuela

Fuente: EXEDE, 2012-2014.

5.2.2.3 Grupos de discusión

La técnica del grupo de discusión nos permitió conocer a través de las experiencias de docentes, alumnos y familias, los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos. La técnica consistió en una reunión única con participantes que discutían temas específicos expuestos por el investigador (Hernández, et al., 2010).

La finalidad de realizar grupos de discusión se centró en el análisis de la interacción entre los participantes y la construcción del significado grupal del rendimiento académico y los factores que inciden en él (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, a través de los grupos de discusión fue posible potencializar la comparación de la construcción del significado entre los diferentes grupos (docentes, alumnos y familias) y escuelas Secundarias (Barbour, 2007).

En total se realizaron 6 grupos de discusión en las 2 escuelas Secundarias seleccionadas (3 en cada escuela: 1 docentes, 1 alumnado y 1 familias). El total de grupos corresponde a la intervención con los docentes (4 participantes en la *secundaria del Bosque* y 3 en la *secundaria de la Nube*), los alumnos (5 participantes en la *secundaria del Bosque* y 5 en la *secundaria de la Nube*) y las familias (4 participantes en la *secundaria del Bosque* y 5 en la *secundaria de la Nube*). El número de participantes varió entre 3 y 5 personas por grupo. Los directores de las escuelas secundarias fueron responsables de la selección de los participantes para cada uno de los grupos de discusión. Sin embargo, en el caso de los grupos de discusión del alumnado y las familias, la elección se determinó con base en 2 criterios: que los participantes se comunicarán de manera clara y precisa y que fueran extrovertidos. Cabe señalar que, en el caso de las familias, los directores consideraron la participación mayoritaria de aquellas que conforman el comité de padres de familia.

El desarrollo e interacción en los grupos de discusión se generó de manera flexible y en un ambiente de respeto. Ambos aspectos facilitaron la relajación y participación activa de los participantes, al rodearse de personas que participaban de su misma realidad educativa.

Respecto al lugar donde se desarrollaron los grupos de discusión, fue dispuesto por los directores de cada escuela, a los que se les sugirió que fuera un espacio que facilitara la comunicación entre los participantes (Gil, 2009). En el espacio destinado, cada participante eligió el lugar que ocuparía y la proximidad que deseaba mantener a la mesa central en la que se reunió el grupo.

En cada grupo de discusión se dio inicio con una pregunta o frase que permitiera una respuesta abierta a discusión. La estructura del guion de los grupos de discusión se orientó en base al papel de cada grupo, basado en preguntas concretas (ver tabla 5.6). El orden de la estructura fue flexible, en función de temas prioritarios o que resultaron de la pregunta inicial.

En la tabla 5.7, se muestra el diseño del guion del grupo de discusión dirigido a docentes. A diferencia de las entrevistas, los indicadores del grupo de discusión de docentes se concentran en la dimensión *características del municipio* en aspectos relacionados a las condiciones de las escuelas Secundarias y más específicamente a conocer los resultados de rendimiento académico de la escuela y los alumnos y las diferencias con las escuelas Secundarias de la zona. Por otro lado, la dimensión *factores de éxito* -organizados por bloques temáticos-, se centran en aquellos que han mostrado influencia en el rendimiento académico en las Investigaciones de Eficacia Escolar (IEE) (capítulo II), y que son tratados de manera general en cada uno de los guiones (entrevistas y grupos de discusión), a partir de la perspectiva de los participantes.

Tabla 5.7. Estructura del guion de grupo de discusión dirigido a docentes, EXEDE 2012-2014

Dirigido a	Dimensiones	Objetivo	Indicadores
Docentes	Características del municipio	Conocer la percepción que tienen los docentes de los recursos que existen en el municipio donde se sitúa la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidades educativas -Alcance de logros de escuela -Diferencias entre escuelas de la zona
	Factores de éxito	Conocer sus opiniones sobre cuáles son los factores que aportan buenos resultados a la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Factores por bloques temáticos <ul style="list-style-type: none"> - Características del alumnado - Características del profesorado - Metodología docente - Agrupamientos diferenciados - Repetición de curso - Protocolos de acogida para alumnos y familias de nuevo ingreso - Dificultades de aprendizaje del alumnado - Participación y relación con el alumnado y las familias - Autonomía curricular y pedagógica. - Autonomía en la organización y gestión: económica, del personal, del alumnado, del entorno. - Sistemas de evaluación - Liderazgo - Participación en proyectos

Fuente: EXEDE, 2012-2014.

La dimensión de *factores de éxito* en los guiones dirigidos a docentes y alumnos contiene en su mayoría idénticos indicadores, a excepción de los proyectos en los que participa la escuela. El indicador que corresponde al factor del aprendizaje se contempla en ambos guiones diferenciado por el rol que tiene en la escuela cada participante. Es decir, el indicador se analiza en los docentes como estrategias o medidas para contrarrestar las dificultades en el aprendizaje, y en el caso de los alumnos se analiza a partir de las estrategias que implementa el docente para producir de manera efectiva el aprendizaje.

Tabla 5.8. Estructura del guion de grupo de discusión dirigido al alumnado, EXEDE 2012-2014

Dirigido a	Dimensiones	Objetivo	Indicadores
Alumnos	Características del municipio	Conocer la percepción que tienen los alumnos sobre el municipio donde viven y asisten a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Características del municipio -Relaciones entre la comunidad -Recursos
	Factores de éxito	Conocer sus opiniones sobre cuáles son los factores que aportan buenos resultados a la escuela e indagar sobre otros que no mencionen.	<ul style="list-style-type: none"> Factores por bloques temáticos - Características del profesorado - Participación del alumnado - Liderazgo - Recursos de la escuela - Clima en el aula - Agrupamientos diferenciados - Repetición de curso - Protocolos de acogida para alumnos y familias de nuevo ingreso - Orientación hacia el aprendizaje - Sistemas de evaluación

Fuente: EXEDE, 2012-2014.

En el guion de los grupos de discusión dirigido a alumnos y familias la dimensión, *características del municipio* se concentra en aspectos relacionados a las características del contexto, las relaciones entre la comunidad y los recursos con los que cuenta (educativos, sanitarios y formativos). Por otro lado, en la dimensión *factores de éxito académico* los indicadores son similares en su mayoría, a excepción de aspectos relacionados con la elección de la escuela Secundaria y los procesos de comunicación y divulgación en el guion dirigido a las familias.

Tabla 5.9. Estructura del guion de grupo de discusión dirigido a familias, EXEDE 2012-2014

Dirigido a	Dimensiones	Objetivo	Indicadores
Familias	Características del municipio	Conocer la percepción de las familias sobre el municipio donde viven y sus hijos van a la escuela	<ul style="list-style-type: none">-Características del municipio-Relaciones entre la comunidad-Recursos
	Factores de éxito	Conocer sus opiniones sobre los factores que aportan buenos resultados a la escuela.	<p>Factores por bloques temáticos</p> <ul style="list-style-type: none">- Elección de escuela- Valoración de recursos de la escuela- Comunicación y divulgación- Participación de las familias- Características del profesorado- Participación del alumnado- Liderazgo- Relaciones alumnado- Agrupamientos diferenciados- Repetición de curso- Protocolos de acogida para alumnos y familias de nuevo ingreso

Fuente: EXEDE, 2012-2014.

5.2.2.4 Limitaciones de acceso a la muestra participante y reelección de la muestra

Las limitaciones de acceso a la muestra seleccionada se generaron por 3 aspectos principales:

1. En el caso de las Telesecundarias, las evidencias reales detectadas en el campo de estudio, discrepan en su totalidad de los resultados de rendimiento académico registrados en la evaluación ENLACE. Las principales discrepancias se observan en 5 aspectos:
 - a. Las variaciones metodológicas en las que se imparte el currículo (televisivo y guiado por un solo docente).
 - b. El total de profesionales adscritos (se compone de 3 docentes por escuela) y su preparación profesional (responsables de impartir las 9 asignaturas que comprende el currículo).
 - c. Las condiciones en las que se imparte la educación (relacionados con los limitados recursos humanos, económicos y tecnológicos).

- d. La cultura y socialización de la comunidad, en la que el idioma representa una barrera fundamental en el aprendizaje.
- e. El reconocimiento de la discrepancia entre los resultados académicos registrados en ENLACE, 2013 y los reales que registra la escuela.

La interacción con la comunidad educativa adscrita a las telesecundarias, ofreció evidencia general de las problemáticas y carencias que prevalecen en la modalidad, y las limitaciones que afrontan los docentes, alumnos y familias al procurar una educación de baja calidad y carente de recursos.

- 2. La segunda limitación se generó en el acceso a las Secundarias. Las condiciones territoriales del Estado influyen en el acceso a las comunidades. Para algunas de estas comunidades es posible únicamente el ingreso a través del transporte público.
- 3. Finalmente, una tercera limitación consistió en la negación para participar en la investigación, por parte de los docentes. Negar el acceso al investigador se justificó con criterios específicos de los docentes:
 - a. El temor por posibles represalias que el Gobierno Mexicano tendría por las condiciones observadas en la investigación, como reacción negativa a su ejercicio docente.
 - b. La intervención del investigador como un agente encubierto del Gobierno, con la finalidad de concretar motivos que justifiquen el despido de los docentes.

Estas 3 condiciones impidieron a la investigadora la intervención en 6 escuelas Secundarias del estado de Chiapas, seleccionadas en la muestra.

5.2.3. Fase II. Aproximación cuasi-etnográfica.

Para conocer de forma más profunda las particularidades educativas y de contexto de la secundaria del *Bosque y de la Nube*, se optó realizar una segunda fase de la metodología cualitativa que comprendió una aproximación cuasi-etnográfica. La elección de las escuelas se definió en base a 3 criterios:

1. La autorización de intervención de cada director de escuela.
2. Los promedios de puntaje que registran ambas escuelas en las dos áreas evaluadas (al tratarse de los más altos de las cinco escuelas Secundarias de modalidad general y técnica).
3. Por la variable de turno en que se imparten (una en turno matutino y otra en vespertino, para fines comparativos).

La cuasi-etnografía en la fase II de la metodología cualitativa, se empleó como una aproximación a la unidad de análisis, con la finalidad de contextualizar los procesos educativos que se desarrollan en su interior. A través de la aproximación etnográfica se logró una comprensión e interpretación más profunda de la realidad educativa de las 2 escuelas secundarias seleccionadas (secundaria *del Bosque y de la Nube*). Además, nos permitió un profundo registro de las condiciones educativas y su análisis descriptivo. A través del enfoque de la aproximación etnográfica logramos captar de manera práctica la representación de los objetivos de investigación.

La etnografía puede definirse a partir de múltiples enfoques que se orientan en base al diseño y finalidad del análisis que realiza el investigador. Esto produce que no exista una única definición y conceptualización. Para Velasco y Díaz de Rada (2009, p.10), “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”. La etnografía de la escuela aporta según Willis (1998), la comprensión de la reproducción social y la interpretación de cotidaneidad que en ella se vive.

Para lograrlo, el autor realiza en su trabajo etnográfico una primera etapa en la que describe de los significados y sentimientos de los participantes y una segunda en la que, realiza un análisis teórico que explica dichos significados y sentidos de la población.

Para Hammersley y Atkinson (2005, p.15), la principal característica del etnógrafo consiste en su participación en la vida cotidiana de las personas en un tiempo determinado, para dar muestra del conocimiento local a partir de las construcciones sociales, los saberes y la cultura de los participantes (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007, p. 825).

A partir de ello, como señalan Goetz y Le Compte (1988, pp. 28-29), la etnografía ofrecerá datos fenomenológicos que representan la percepción de los participantes (Gunther, 2011), datos empíricos de primera mano - a través de la observación participante y no participante -, y la construcción de fenómenos globales en diversos contextos y las conexiones entre causas y efectos que condicionan su comportamiento y creencias.

El desarrollo de la etnografía se constituyó en 4 pasos. El primero consistió en el ingreso al campo mediante la aprobación y el consentimiento de la comunidad educativa (Hammersley y Atkinson, 1995). El segundo fue el desarrollo del trabajo de campo mediante el involucramiento en la problemática de estudio (Rockwell, 2009) y la recogida de información, aplicando diversas técnicas como la observación participante, la entrevista y el análisis documental (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007). La tercera etapa consistió en el análisis de datos recogidos durante el trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988, Hammersley y Atkinson, 2005; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Rockwell, 2009). Finalmente, el cuarto paso consistió en la elaboración del informe etnográfico.

Con base en la clasificación que realizan Werner y Schoepfle (1993) la aproximación etnográfica realizada en esta investigación la definiremos como holística, debido a la tendencia por analizar como un todo, la unidad social que en este caso corresponde a la escuela, mediante patrones culturales, creencias y prácticas concretas. El trabajo de campo, la observación participante y el diario de campo, contribuyeron a la realización de la aproximación en un periodo de 3 meses en cada una de las escuelas Secundarias. La finalidad fue identificar las

dinámicas y mecanismos que se generan en la experiencia diaria, los cuales favorecen el rendimiento académico.

Tabla 5.10. Muestra fase II, metodología cualitativa

Escuela	Turno	Periodo
Secundaria General de la Nube	Matutino	3 meses
Secundaria General del Bosque	Vespertino	3 meses

Fuente: elaboración propia.

De manera concreta, se señalan a continuación algunos de los objetivos considerados en la realización de la aproximación cuasi-etnográfica. Con base en los niveles que adopta la IEE (explicada ampliamente en el capítulo II), los objetivos de la cuasi-etnografía se describen a partir del contexto, la escuela, el aula y el alumnado de las escuelas secundarias de estudio. A nivel de contexto, pretendemos determinar si las condiciones culturales, sociales y económicas se manifiestan en el comportamiento de los alumnos y describir las conductas adoptadas, conocer las relaciones entre la escuela y el entorno social inmediato (el municipio y la familia) e identificar la influencia y efectividad de las políticas educativas nacionales, locales o institucionales en la práctica educativa. En el nivel de la escuela, pretendemos describir las relaciones sociales y las condiciones en las que participan los actores en el proceso educativo, explorar la cultura de la comunidad hacia el aprendizaje y el valor que se otorga a la educación e identificar los factores que influyen en el fracaso escolar. Finalmente, a nivel del aula y del alumnado, centramos los objetivos en explicar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de comunicación y el clima en el aula y observar las experiencias de la evaluación del rendimiento académico de los docentes y el alumnado.

5.2.3.1 Valoración de la aproximación etnográfica

El acceso al campo se encontró desde el inicio condicionada por la autorización de los directivos y docentes. El director de cada escuela fue el responsable de comunicar a la comunidad educativa las condiciones y objetivos de la intervención y su duración. En general la comunidad educativa se mostró dispuesta a participar, a excepción de algunos docentes (en ambas escuelas). Esto puede explicarse a partir de la reforma a la Ley General de Educación, aprobada por el

Gobierno mexicano en el ciclo escolar 2012-2013. Factores como el desconocimiento y la falta de comunicación de las bases de la reforma, infundieron temor en algunos docentes por la estabilidad de sus contratos laborales, ante los cambios previstos.

Esta condición suscitó que el investigador fuera percibido (por algunos docentes), como un agente externo capacitado para despedirlos en base a su desempeño docente. Es posible que esta situación interfiriera en la observación de un ejercicio natural y cotidiano por parte de los docentes, además del clima escolar, al ser pocos los docentes que entablaban conversaciones con el investigador.

Otro factor que dificultó el trabajo de campo consistió en la constante suspensión de la jornada educativa en ambas escuelas Secundarias. En el caso de la escuela Secundaria de la nube, la suspensión dependía considerablemente de los cambios climáticos (lluvias y bajas temperaturas). Estos cambios (frecuentes en la zona) ocasionaban deslaves y poca visibilidad en las carreteras. La suspensión se justificaba a partir de los accidentes (en ocasiones muertes) que ha provocado el clima, siendo especialmente susceptibles los alumnos que acuden de comunidades aledañas.

Por otro lado, en el caso de la escuela Secundaria del bosque, las suspensiones se incrementaron al final de la aproximación etnográfica. Estas se provocaron en su mayoría por conflictos políticos que anuncianan confrontaciones en el municipio. Esto se suscitó debido a la detención por la política del Estado del Gobernador del municipio, acusado de secuestro y portación ilegal de armas, entre otras.

La detención del Gobernador provocó que un grupo organizado de la población mantuviera confrontaciones con la policía del Estado y miembros del Ejército Nacional, destinados a salvaguardar a la población del municipio. Esta situación provocó una atmósfera de temor en la comunidad y como medida preventiva se suspendieron las clases durante una semana.

5.2.3.2 Instrumentos de recolección

Los métodos de recolección utilizados en la fase II consistieron en la observación participante y el registro en diarios de campo.

5.2.3.2.1 Observación participante

A través de la observación participante, pretendimos conocer el significado e interpretación de los actores educativos de su propia realidad (Velasco y Díaz de Rada, 2006). La principal observación se realizó en el interior de las aulas. El proceso de observación se planeó y controló en base a los objetivos de la investigación, y al tiempo previsto de la estancia.

Tabla 5.11. Cronograma de observación por escuela secundaria de estudio

Escuela	Periodo	Grupos
Secundaria General de la Nube	3 meses	2 A
		2 B
		3º
Secundaria General del Bosque	3 meses	3 A
		3 B
		3 C
		3 D
		2 A
		2 B
		2 C
		2 D

Fuente: elaboración propia.

Como hemos mencionado con anterioridad, se definió realizar la observación participante en los grados de segundo y tercero específicamente por dos razones:

- En relación al grado escolar que evalúa el proyecto PISA (como rango de edad determinante para el análisis comparativo entre PISA y ENLACE).
- En el caso de los alumnos de segundo grado, como estrategia para comparar las condiciones educativas con resultados posteriores al periodo observado en futuras investigaciones.

5.2.3.2.1.1 Guía de observación

La guía de observación se construyó en base a las dimensiones cualitativas y los factores seleccionados de la Investigación de Escuelas Efectivas (IEE) (véase capítulo II). El conjunto de dimensiones y factores fueron organizados jerárquicamente con la finalidad de captar la percepción de los actores involucrados en el proceso educativo. La organización se cumple en función de: el *contexto* (nivel de sistema educativo y del municipio donde se ubican las escuelas), la *escuela*, el *aula* y el *alumnado*.

Algunos factores que se concentran en cada uno de los niveles consisten en:

- A nivel del contexto
 - La organización del sistema educativo desde la escuela.
 - ✓ El cumplimiento de los requerimientos.
 - ✓ Las aportaciones y/o facilidades que favorecen la organización escolar.
 - La participación y/o interacción de la escuela en la comunidad
 - ✓ Organización en eventos de tipo: social, cultural, histórico, etc.
 - ✓ El acceso y uso de las instalaciones escolares por la comunidad.
 - ✓ Sistemas de participación de la comunidad que promueve la escuela.
 - Implicación de los docentes con la comunidad.
- A nivel de la escuela
 - La organización y funcionamiento escolar.
 - El rol de los docentes en la toma de decisiones.
 - Espacios de interacción entre docentes.
 - Espacios de interacción entre alumnos y docentes.
 - Disciplina.
 - Comportamientos e interacciones entre docentes.
 - Implicación de la dirección en el proceso educativo y en aspectos de organización y resolución de conflictos.
 - Participación de los alumnos.

- Estabilidad de la plantilla docente.
 - Relación y sistemas de comunicación con las familias.
 - Perfil del alumnado
 - Tipos de liderazgo.
- A nivel del aula
- Comportamientos e interacciones entre docentes y alumnos
 - ✓ Identificar modelos de enseñanza y adaptaciones curriculares.
 - ✓ La administración de recursos: uso de materiales, actividades de enseñanza, distribución del tiempo por actividad.
 - ✓ El ambiente de aprendizaje: involucramiento de los alumnos en actividades, tipo de alumnos involucrados y formas de motivación, sanción y control.
 - ✓ Estrategias didácticas.
 - ✓ Nivel de compromiso profesional.
 - ✓ Estrategias de intervención con alumnos con problemas de aprendizaje.
 - ✓ Habilidades y competencias que desarrolla en la práctica educativa.
 - Disciplina.
 - Atención al alumnado.
 - Organización y agrupamiento.
 - Tamaño del grupo.
- A nivel del alumnado
- Expectativas de los alumnos hacia el aprendizaje.
 - Su implicación en el proceso educativo.
- Influencia de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.

5.2.3.2.2 Diario de campo

El diario de campo se utilizó de manera cotidiana como herramienta para registrar las acciones de la comunidad, tanto en el interior de las aulas como en los espacios comunes (Velasco y Díaz de Rada, 2009). En el diario de campo fueron incluidas las descripciones del contexto en el que se ubica la escuela Secundaria, tanto a nivel de comunidad como el que se genera en su interior (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). A partir de la observación participante fue posible un registro descriptivo y reflexivo de las relaciones entre la comunidad y su interacción en las aulas (alumnos con maestros), en el patio de la escuela (entre alumnos), en las reuniones del profesorado (entre profesores) y en reuniones con las familias (entre directivos, profesores y familias).

5.2.3.2.3 Encuesta informal

La encuesta informal se previó como un elemento complementario a la observación del ejercicio docente en el aula. A partir de las acciones y/o estrategias didácticas que los docentes implementaban o no en las aulas (véase capítulo 8, apartado 8.4.1), consideramos prioritario conocer la percepción y valoración que hacia el alumnado de las prácticas docentes y las acciones que favorecían el rendimiento académico.

El instrumento se compone de 5 preguntas (véase tabla 5.12), e indaga las preferencias relacionadas con: la predilección por alguna asignatura en particular, la descripción de las actividades y/o dinámicas que implementa el docente, que provocan el gusto y motivación del alumnado.

Tabla 5.12. Estructura encuesta informal

Pregunta	Objetivo
¿Cuál es tú clase favorita?	Conocer la asignatura que prefiere el alumnado de tercero de secundaria de las escuelas secundarias de estudio.
Describe una sesión de tú clase favorita	Conocer la organización y estructura en que se imparte la asignatura, así como el tiempo que dedica el docente a la enseñanza.
¿Qué es lo que más te gusta de la clase?	Conocer las valoraciones del alumnado respecto al ejercicio que desempeña el docente.
¿Qué actividades y/o dinámicas realiza el profesor?	Conocer las estrategias didácticas que implementa el docente como medida de reforzamiento del aprendizaje.
¿Qué te motiva en la clase?	Conocer los efectos que produce la práctica docente y la influencia del ejercicio en las expectativas educativas y el aprendizaje del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

La aplicación de la encuesta se autorizó por parte de los directores de ambas escuelas secundarias. Se aplicó a un total de 80 alumnos y alumnas en la *secundaria del Bosque*, los que correspondieron a 20 alumnos del grupo de tercero A, 26 de tercero B, 18 de tercero C y 16 de tercero D. En la *secundaria de la Nube*, se aplicó a un total de 44 alumnos y alumnas adscritos en el grupo *único* de tercero.

5.2.4 Tratamiento información cualitativa

El tratamiento de la información cualitativa recogida en la 2^a fase del estudio consistió en realizar un análisis categorial deductivo estructurado por los factores que indicen en el rendimiento académico de los alumnos, denominados en el tratamiento como *categorías*, predefinidas previamente en el marco teórico (Capítulo II). Las categorías se concentran en 18 factores establecidos en los diversos Modelos de Escuelas Eficaces analizados. Además, se incluye la categoría: características del contexto propuesta en el modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar de Murillo (2011). Estas categorías, a su vez, se conformaron de las *subcategorías* seleccionadas en el proyecto EXEDE (2012-2014). El conjunto de subcategorías y categorías, constituyen en la investigación el principal eje de análisis de resultados. A continuación, se muestra el árbol de categorización y se incluye la definición de cada subcategoría.

Tabla 5.13. Categorías y subcategorías de los factores del rendimiento académico

Niveles	Categorías (Modelos de Eficacia Escolar)	Subcategorías (Proyecto EXEDE)	Definición Subcategoría
Contexto	El contexto municipal	Características del municipio: situación geográfica, población, aspectos socioeconómicos.	Descripción de las características del municipio.
		Recursos educativos municipales: oferta y distribución.	Espacios públicos creados para la comunidad
		Recursos sanitarios y de bienestar social.	Instituciones que ofrecen servicios de salud y de bienestar social a la población: cantidad y calidad del servicio.
		Convivencia en la comunidad: clima y redes de apoyo.	Relaciones entre la comunidad.
		Política educativa del municipio.	Políticas educativas enfocadas a la mejora de la calidad educativa en el municipio.
Escuela	Dirección escolar	Función directiva	Modelos de gestión escolar.
	Liderazgo.	El liderazgo.	Tipos de liderazgo existentes: el liderazgo directivo y su influencia en la comunidad educativa.
		Proceso de toma de decisiones y transmisión.	Estrategias de comunicación y participación de la comunidad educativa
	Calidad del currículo	Adaptación curricular	Adaptaciones del currículo a las condiciones del contexto.
		Adaptación de los contenidos	Adaptación de los contenidos educativos en base a las necesidades de los alumnos.
		Métodos y criterios de evaluación: reprobación y promoción del alumnado.	Procesos evaluadores del alumnado y sus efectos en la educación.
	Clima escolar	Relaciones entre profesorado	Relaciones que se generan el interior de la escuela.
	Participación familias	Mecanismos de participación.	Estrategias establecidas por la escuela para provocar la participación.
		Sistemas de comunicación promovidas por la escuela	Convocatorias para una comunicación efectiva.
		Formación dirigida a las familias: sesiones o programas de formación.	Oferta educativa para familias.
		Relación positiva con las familias.	Relaciones que mantienen las familias con la plantilla docente y que favorecen el proceso educativo.
		Grado de participación de las familias en la escuela	Participación en los procesos educativos, sociales y económicos.
	Instalaciones y recursos	Recursos existentes en la escuela.	Espacios y recursos destacados en la escuela por sus usos y funciones. La infraestructura en condiciones adecuadas para efectivos procesos de enseñanza.
	Relaciones comunidad	Mecanismos de participación de la comunidad en la escuela.	Objetivos, grados de participación e interacción con el entorno
		Colaboración o coordinación con otros servicios.	Colaboración con servicios del municipio y asociaciones.
Escuela	Trabajo colaborativo	Cultura del profesorado.	Fomento de un sentido de comunidad académica: grado de confianza, comunicación y respeto.
		Inspección	Participación activa y constante, comunicación efectiva con docentes para evaluación de su práctica y la planeación educativa conjunta.
		Mecanismos para recolectar propuestas del alumnado y las familias	Mecanismos de participación activa en la toma de decisiones.

Niveles	Categorías (Modelos de Eficacia Escolar)	Subcategorías (Proyecto EXEDE)	Definición Subcategoría
Aula	Metodología docente	Modelos de práctica educativa.	Estrategias de enseñanza y planeación educativa
		Uso de recursos educativos	Uso de material didáctico.
		Habilidades y competencias	Estrategias docentes enfocadas a la mejora educativa
		El profesor como guía educativa	Estrategias que permiten la participación directa de los alumnos en las actividades del aula.
		Estrategias de organización implementadas en el aula	Tiempo dedicado al aprendizaje.
	Orientación hacia el aprendizaje	Alumnos con dificultades: metodologías aplicadas	Estrategias metodológicas para alumnos con dificultades de aprendizaje. Tiempo y atención especial.
		Prácticas inclusivas del profesorado	Conocimiento de los alumnos y sus necesidades educativas
		Distribución del profesorado en la escuela	Procesos colegiados para el diseño e implementación de planes educativos según el perfil y competencias del profesorado.
	Clima del aula	Relaciones profesores y alumnos	Involucramiento a nivel educativo y personal que orienta el proceso educativo.
		Conocimiento del profesorado de los alumnos	Interiorización de las condiciones educativas y personales del alumnado, para favorecer el aprendizaje.
	Expectativas	Objetivo de la escuela en relación a los alumnos, agrupamientos y repetición de curso.	Estrategias de intervención de la escuela para contrarrestar las problemáticas educativas.
		Buen alumno	Su participación y mecanismos que recogen su voz
		Valoración académica	Expectativas de la capacidad de aprendizaje de los alumnos.
	Desarrollo profesional	Selección y retención del profesorado de calidad	Habilidades y competencias del profesorado, procesos de mejora.
		Formación profesorado	Actitud y participación en ofertas de actualización docente.
	Evaluación	Participación en evaluaciones externas	Procesos de evaluación educativa continuos.
		Mecanismos de autoevaluación de los procesos educativos	Aspectos adicionales a los exámenes (puntualidad, participación, tareas, motivación y disciplina).
		Estrategias de análisis de resultados	Uso y aplicación de los resultados enfocados a mejorar el aprendizaje del alumnado.
	Instalaciones y recursos	Recursos existentes en el aula	Espacios y recursos destacados en el aula por sus usos y funciones.
		Elaboración y selección de materiales didácticos.	Adecuación de los materiales académicos y administración y uso.
Alumno	Satisfacción del alumnado	Mecanismos para recolectar la voz del alumnado	Estrategias que fomentan la participación del alumnado en temas de funcionamiento y gestión escolar y de mejora educativa.
		Propuestas realizables	Gestión de las propuestas del alumnado por la escuela y los resultados obtenidos.
	Autoconcepto	Concepto de buen alumno	Características que destacan del alumnado eficaz
	Relación y apoyo familiar	Papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos.	Intervenciones académicas en el proceso educativo y en las decisiones en contenidos de aprendizaje.
		Tipo de apoyo que brindan	Supervisión y apoyo en las tareas del alumnado en el hogar
		Perfil de las familias.	Características particulares que facilitan o imposibilitan la participación e involucramiento en el proceso educativo y en proyectos de mejora de la escuela.

Fuente: elaboración propia a partir de los modelos de Escuelas Eficaces y proyecto EXEDE, 2012-2014.

La descripción de las subcategorías nos permitió observar los factores en las escuelas considerando que estos pueden tener -o no-, un peso e importancia diferente, dependiendo de las condiciones de los centros educativos.

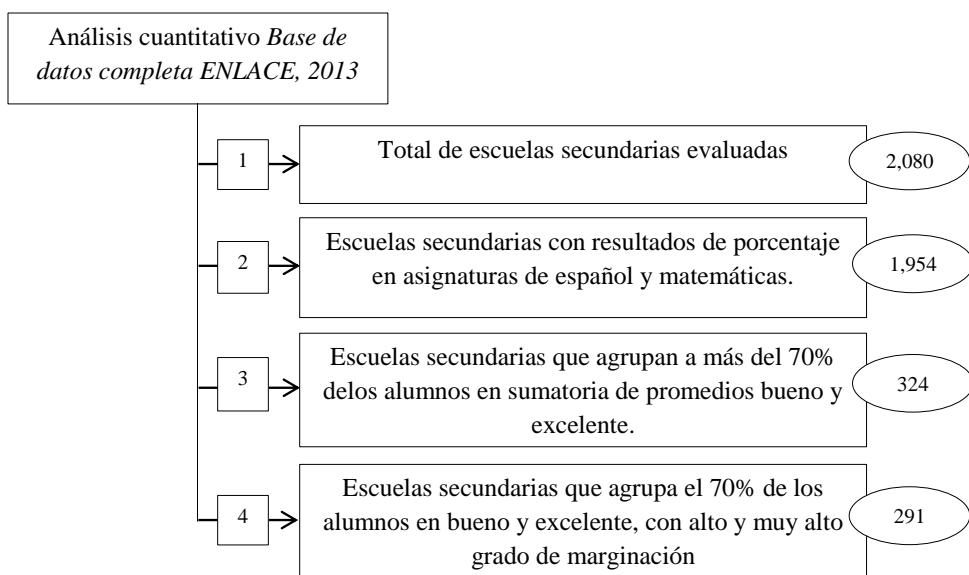
Capítulo VI. Resultados del análisis cuantitativo

En este capítulo se expone el análisis de los resultados educativos que obtienen los estudiantes chiapanecos de nivel secundaria en la evaluación nacional ENLACE en su aplicación 2013. Los datos de la evaluación sirvieron como parámetro del rendimiento académico del alumnado y referente de las condiciones de la educación del Estado. La estructura del análisis consistió en el filtro del total de las escuelas evaluadas a partir de etapas que agrupaban las escuelas según los resultados obtenidos, los promedios de puntaje y el grado de marginación donde se ubicaban las escuelas. Con base en ello, fueron seleccionadas las escuelas que cumplieron con cada variable de análisis, lo que permitió concretar los casos de estudio.

6.1 Evaluación nacional ENLACE 2013: resultados Chiapas (México)

En este apartado expondremos los principales resultados que obtienen las escuelas Secundarias de Chiapas a partir de los microdatos provenientes de la evaluación nacional ENLACE. Además, se describirán los resultados de su aplicación en 2013, los cuales fueron utilizados como material de análisis y de selección de los casos que fueron analizados en la etapa cualitativa. El análisis consistió en una estrategia de aproximación descriptiva a los datos, establecido a partir de diferentes variables (turno y modalidad en que se imparten y el grado de marginación del contexto en el que se ubican las escuelas Secundarias). Este análisis ayudó a caracterizar y describir el perfil de los centros y el rendimiento obtenido por los alumnos.

Gráfica 6.1. Estrategia de aproximación a los datos para el análisis descriptivo de los datos



Fuente: elaboración propia en base a *Base de datos completa ENLACE, 2013*.

La estrategia de aproximación a los datos de la *Base de datos completa ENLACE 2013*, concentra 4 etapas:

- **Primera etapa.** Caracterización de las escuelas evaluadas en ENLACE 2013 en Chiapas, 2.080 escuelas secundarias.

- **Segunda etapa.** Caracterización de las escuelas con información de promedios de puntaje de alumnos de tercer grado de secundaria en las asignaturas de español y matemáticas, 1954 escuelas secundarias.
- **Tercera etapa.** Análisis de escuelas con sumatoria de los promedios bueno y excelente en las asignaturas de español y matemáticas, superior al 70% de los alumnos, 324 escuelas secundarias.
- **Cuarta etapa.** Análisis de escuelas con sumatoria de promedios (bueno y excelente en español y matemáticas) superior al 70% y que se ubican en contextos con un grado de marginación alto y muy alto, 291 escuelas secundarias.

6.1.1 Etapa 1. Caracterización de escuelas las secundarias evaluadas en ENLACE, 2013: 2,080 casos

En 2013, fue programada la aplicación de la evaluación en 2,120 escuelas Secundarias. Sin embargo, solo fueron evaluadas 2,080 escuelas, que representan el 98.1%. Los resultados de la evaluación fueron publicados en la Base de Datos Completa ENLACE 2013. La base de datos incluye -entre otros aspectos-, información relacionada con el turno y modalidad en que se imparte la educación, el grado de marginación del contexto en que se ubican las escuelas y los puntajes que alcanzan los alumnos. Estos indicadores constituyeron la estratégica para el análisis de los datos y la selección de la muestra.

La variable **turno** se refiere al horario en que se imparte la educación Secundaria. Estos pueden ser: matutino, vespertino y nocturno. En ENLACE 2013, el mayor porcentaje de escuelas Secundarias evaluadas se impartió en el turno matutino con un 93.1%, seguido de un 6.6% en el turno vespertino y del 0.3% en el turno nocturno.

La variable **modalidad** describe el tipo de servicio en que se imparte la educación Secundaria. Estas modalidades se distinguen por diferencias en su estructura y la forma de organización. Sin

embargo, ofrecen a los estudiantes un único currículo (entendido como planes y programas de estudio nacional). El mayor porcentaje de escuelas Secundarias evaluadas correspondió a la modalidad Telesecundaria (77.7%), seguida de la modalidad general (10.0%). Las escuelas secundarias de modalidad técnica (8.2%) y particular (4.1%) representan los más bajos porcentajes de la muestra.

Por último, la variable **grado de marginación** identifica y mide el nivel de pobreza del contexto en el que se ubican las escuelas Secundarias, a partir de las incidencias de pobreza de la población y los lineamientos y criterios que la definen (CONAPO, 2012, p.10) (véase capítulo III). Del total de las escuelas secundarias el 56.2% se ubicaban en contextos con alto grado de marginación. El segundo porcentaje más alto corresponde al grado de marginación muy alto con un 20.0%. El porcentaje de escuelas secundarias que se ubican en contextos con medio (10.2%), bajo (8.8%) y muy bajo (4.8) de marginación, corresponde en la evaluación al 23.8% de la muestra.

6.1.2 Etapa 2. Caracterización de las escuelas secundarias con resultados de porcentaje en asignaturas de español y matemáticas: 1,954 casos.

De las 2,080 escuelas Secundarias evaluadas, sólo 1,954 muestran información de los porcentajes de puntaje que obtienen los alumnos de tercer grado en las asignaturas de español y matemáticas.

El total de escuelas descartadas (126 escuelas secundarias) representan el 6.1% de la muestra total en las siguientes modalidades: 112 telesecundarias, 8 generales, 1 técnica y 5 particulares.⁶ El análisis del total de las escuelas evaluadas (con información de porcentajes de puntaje) nos permitió conocer -entre otros aspectos-, la estimación de diferencias en el rendimiento académico en función de diferentes variables: el turno escolar, la modalidad, el grado de

⁶ La ausencia de datos se muestra en la Base de Datos Completa ENLACE, 2013 con los símbolos: S/D y/o con promedio 0.0%.

marginación, la variabilidad y sesgo de niveles de aprendizaje entre las asignaturas de español y matemáticas y la distribución de puntuaciones por asignatura.

6.1.2.1 Turno

La mayoría de las escuelas Secundarias se imparten en el turno matutino, representando el 92.8% de las escuelas, seguido del 6.9% de escuelas que se imparten en el horario vespertino. En el caso del turno nocturno se observan únicamente 6 escuelas, que representan el 0.3% del total de la muestra.

Tabla 6.1. Porcentaje por turno, ENLACE, 2013

Turno	Frecuencia	Porcentaje %
Matutino	1,813	92.8
Vespertino	135	6.9
Nocturno	6	0.3
Total	1,954	100.0

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

6.1.2.2 Modalidad

De las escuelas evaluadas 1,505 son telesecundarias, que representan el 77%. Seguido de la modalidad general que corresponde al 10.2%. Para el caso de las modalidades técnica y particular, ambas mantienen menores porcentajes; del 8.6% y 4.1% respectivamente.

Tabla 6.2. Porcentaje por modalidad, ENLACE, 2013

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje %
General	199	10.2
Particular	81	4.1
Técnica	169	8.6
Telesecundaria	1,505	77.0
Total	1,954	100.0

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

6.1.2.3 Grado de marginación

La mayoría de las escuelas Secundarias se ubican en contextos con un grado de marginación alto, representando el 56.3%. Por otro lado, el 19.3% de las escuelas se ubican en contextos con un grado de marginación muy alto. Ambos promedios representan el 75.6% del total de las escuelas evaluadas, mientras que la sumatoria de porcentajes de los grados de marginación medio, bajo y muy bajo representan el 24.7% de la muestra.

Tabla 6.3. Porcentaje por grado de marginación, ENLACE 2013

Grado de marginación	Frecuencia	Porcentaje %
Muy alto	378	19.3
Alto	1,100	56.3
Medio	208	10.6
Bajo	175	9.0
Muy bajo	93	4.8
Total	1,954	100.0

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

El porcentaje de escuelas ubicadas en contextos con grados de marginación alto y muy alto (75,6%) nos permite abrir algunas reflexiones al respecto. El primero representa la tendencia del contexto económico que poseen la mayoría de las familias evaluadas en el estado de Chiapas, situación que conlleva al diseño de políticas educativas enfocadas a la creación de escuelas Secundarias que atiendan la demanda de la población en edad escolar. La segunda variante corresponde a la aplicación de la evaluación ENLACE, principalmente en escuelas de titularidad pública y sostentimiento estatal, ubicadas en contextos desfavorecidos.

Es posible justificar ambos razonamientos. El primero, en relación a las estadísticas que presenta el CONAPO, respecto al lugar que ocupa el Estado a nivel nacional en el Informe de pobreza y evaluación en el estado de Chiapas, 2012. El informe señala que, en 2010, el índice de pobreza en el Estado de Chiapas fue de 52.1 millones de personas y 12.8 millones de personas en pobreza extrema. Esto representa respectivamente el 46.3% y el 11.4% de la población total (CONAPO, 2012).

El estado de Chiapas, ocupó respecto a las 32 entidades federativas el primer lugar en porcentaje de población en pobreza y pobreza extrema (CONAPO, 2010, p.11). Esto representa que el estado se ubicó dentro las tres entidades federativas con mayor pobreza en el país.

En el informe, destaca el incremento de la pobreza entre 2008 y 2010. En este periodo, el porcentaje de población en situación de pobreza incremento un 1.4%. En el mismo periodo, se observó una disminución en el porcentaje de pobreza extrema, de un 35.6% a 32.8% de la población (CONAPO, 2012).

6.2.4 Análisis descriptivo bivariante (turno, modalidad y grado de marginación)

A continuación, se presentan los cruces de información que permitieron identificar el grado de marginación de las escuelas, el turno y la modalidad en las que se imparten. El primer cruce representa las variables de turno escolar y modalidad. Es posible observar en la tabla 6.4, que un 82.75% de escuelas de modalidad Telesecundaria se imparten en el turno matutino. Esto representa el 82.57% del total de las escuelas evaluadas que presentan información de puntaje.

En el caso del turno vespertino, concentra la modalidad general al 69.63% de las escuelas de nivel Secundaria, seguido por la modalidad técnica con un 15.56%. Ambos porcentajes representan el 85.19% de las 1,954 escuelas. Como se observó anteriormente, el turno nocturno se imparte únicamente en la modalidad general, lo que representa el 0.30% del total de escuelas evaluadas con puntaje

Tabla 6.4. Turno escolar y modalidad, ENLACE, 2013

Modalidad	Turno			Total %
	Matutino %	Vespertino %	Nocturno %	
General	5.46	69.63	100	10.18
Particular	3.81	8.89	0	4.15
Técnica	8.16	15.56	0	8.65
Telesecundaria	82.57	5.93	0	77.02
Total	92.78	6.90	0.30	100.00

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

El segundo cruce, comprende las variables de grado de marginación y modalidad. Este cruce nos permitió identificar el grado de marginación en que se ubican las escuelas evaluadas.

Tabla 6.5. Grado de marginación y modalidad, ENLACE 2013

Grado de marginación	Modalidad				Total %
	General %	Particular %	Técnica %	Telesecundaria%	
Muy alto	2.01	0.00	8.88	23.85	19.34
Alto	21.61	0.00	39.64	65.78	56.29
Medio	24.62	30.86	19.53	6.71	10.64
Bajo	37.69	40.74	17.75	2.46	8.96
Muy bajo	14.07	28.40	14.20	1.20	4.76
Total	10.18	4.15	8.65	77.02	100.00

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

Considerando las variables de interés para el análisis, es posible identificar que el 56.29% de las escuelas evaluadas se ubican en contextos con un grado de marginación alto. Estas escuelas representan en su mayoría a la modalidad telesecundaria con un 65.78%, seguido de la modalidad técnica con un 39.64%.

El mayor porcentaje de escuelas ubicadas en contextos con muy alto grado de marginación, corresponde de igual manera a la modalidad telesecundaria, con un 23.85%, seguido de la modalidad técnica con un 8.88%. Ambas modalidades, concentran un mayor número de escuelas en contextos con alto y muy alto grado de marginación, las cuales se imparten en su mayoría en el turno matutino. Por otro lado, el grado de marginación alto concentra el 59.13% de las escuelas, seguido por el grado de marginación muy alto con un 20.79% (véase Tabla 6.6).

Tabla 6.6. Grado de marginación y turno escolar, ENLACE 2013

Grado de marginación	Turno			Total %
	Matutino %	Vespertino %	Nocturno %	
Muy alto	20.79	0.74	0.00	19.34
Alto	59.13	20.74	0.00	56.29
Medio	9.16	28.89	50.00	10.64
Bajo	6.84	36.30	33.33	8.96
Muy bajo	4.08	13.33	16.66	4.76
Total	92.78	6.91	0.30	100.00

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

En el informe *Panorama Educativo* que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en el periodo 2011-2012, informó que México cuenta con un total de 36 563 escuelas de Nivel Secundaria. El Estado de Chiapas, concentra un total de 2 035 escuelas de Nivel Secundaria. Esto representa que, en el estado, se ubican el 11.13% de escuelas de este nivel.

De las 1,954 escuelas evaluadas podemos identificar en la tabla 6.6 que en el turno matutino se concentran la mayoría de las escuelas ubicadas en contextos con un grado de marginación alto (43.24% modalidad técnica y 65.93% modalidad telesecundaria). En el mismo turno, se concentran la mayoría de las escuelas ubicadas en contextos con un grado de marginación muy alto. Este promedio, corresponde a un 10.14% de escuelas Secundarias de modalidad técnica y al 23.91% de modalidad telesecundaria. Esto representa que el 89.84% de las telesecundarias se ubican en contextos con grados de marginación alto y muy alto, en lo que corresponde al turno matutino.

En lo que respecta al turno vespertino, el mayor porcentaje de escuelas corresponde al turno general con un 40.43% ubicadas en contextos con grado de marginación bajo. Es posible identificar que, en el caso del turno vespertino, solo el 21.48% de escuelas en todas sus modalidades se concentra en grados de marginación alto y muy alto.

6.2.5 Análisis de promedios de puntaje en español y matemáticas, ENLACE, 2013

Los niveles de logro que conforman la evaluación ENLACE son 4: excelente, bueno, elemental e insuficiente. Los promedios de puntaje bueno y excelente corresponden a las 2 mayores puntuaciones que pondera la evaluación (INEE, 2012). El promedio excelente, como se explica en el capítulo IV, concentra a los alumnos que poseen un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura evaluada. Por otro lado, el promedio bueno, concentra a los alumnos que muestran un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee habilidades de la asignatura evaluada.

Para la representación de los promedios de puntaje, fueron considerados los 2 niveles de logro objetivos de estudio, y las asignaturas constantes que se evalúan en cada una de sus aplicaciones. La selección de las dos asignaturas (español y matemáticas), se determinó en relación al desarrollo del análisis comparativo (Capítulo IV), entre los resultados que obtienen los alumnos que cursan el tercer grado de nivel Secundaria en la evaluación ENLACE y en el proyecto PISA, en sus aplicaciones 2013 y 2012 respectivamente. El análisis de los promedios de puntaje de las asignaturas evaluadas, parte del indicador sumatoria de promedios de puntaje bueno y excelente de las asignaturas de español y matemáticas de los alumnos de tercer grado de secundaria. El porcentaje se estableció en el 70%, y se representará como <70 para el caso de promedio menor al 70% y >70 , para el caso de promedio mayor al 70%. Esto quiere decir, que cuando es menor al 70% (<70), no se obtiene la sumatoria de promedios de puntaje de ambos niveles, y que cuando es mayor al 70% (>70), concentra en su mayoría a los alumnos en los niveles bueno y excelente.

Es posible identificar en la tabla 6.7, que sólo 324 escuelas de las 1,954 evaluadas concentran a más del 70% de los alumnos en niveles de logro bueno y excelente en la asignatura de español. El cual corresponde al 17.0% del total de las escuelas. Por otro lado, en la asignatura de matemáticas las escuelas que concentran a más del 70% de los alumnos en niveles de logro bueno y excelente corresponde al 37.4%. El aumento de promedio de alumnos con niveles de logro bueno y excelente, corresponde a la asignatura de matemáticas, con un 20.4% de diferencia. La suma del total de las escuelas con promedios de puntaje mayores al 70%, es de 324 escuelas.

Tabla 6.7 Escuelas que concentran a más del 70% de los estudiantes en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas, ENLACE, 2013

	Promedio español	Promedio matemáticas	Total
	<70	>70	
<70	1,214	407	1,621
>70	9	324	333
Total	1,223	731	1,954

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

A continuación, se relacionan las escuelas que concentran a más del 70% de los alumnos en niveles de logro bueno y excelente en las asignaturas de español y matemáticas y su grado de marginación.

Tabla 6.8 Escuelas que concentran a más del 70% de estudiantes en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas por grado de marginación, ENLACE 2013

Grado de marginación	Promedios bueno y excelente español	Promedios bueno y excelente matemáticas		Total
		0 <70	1 >70	
Muy alto	0 <70	233	70	303
	1 >70	0	75	75
	Total	233	145	378
Alto	0 <70	617	260	877
	1 >70	7	216	223
	Total	624	476	1,100
Medio	0 <70	143	43	186
	1 >70	1	21	22
	Total	144	64	208
Bajo	0 <70	138	25	163
	1 >70	1	11	12
	Total	139	36	175
Muy bajo	0 <70	83	9	92
	1 >70	0	1	1
	Total	83	10	93
Total	0 <70	1,214	407	1621
	1 >70	9	324	333
	Total	1,223	731	1,954

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

Es posible observar en la tabla 6.8, que las 324 escuelas que concentran a más del 70% de los alumnos en niveles de logro bueno y excelente, 75 se ubican en contextos con un grado de marginación muy alto, 216 con un grado de marginación alto, 21 escuelas en contextos con grado de marginación medio, 11 en grado de marginación muy bajo y 1 escuela en grado de marginación muy bajo.

La mayoría de las escuelas se concentran en contextos con un grado de marginación alto. Seguido de las que cuentan con un grado de marginación muy alto.

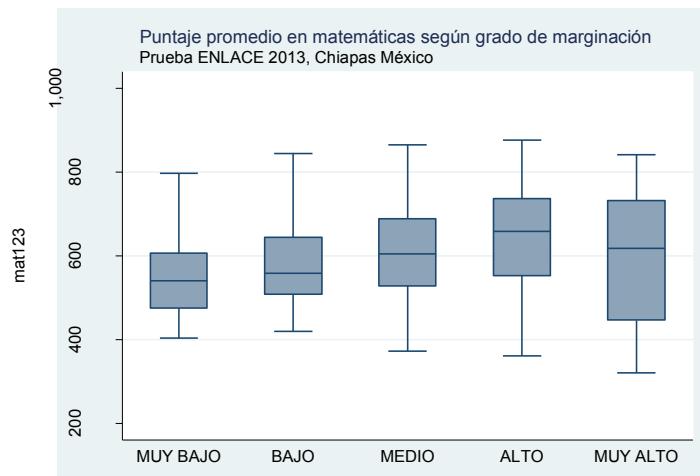
Tabla 6.9 Escuelas que concentran a más del 70% de estudiantes en niveles de logro bueno y excelente en español y matemáticas por modalidad, ENLACE, 2013

Modalidad	Promedios bueno y excelente español	Promedios bueno y excelente matemáticas		Total
		0 <70	1 >70	
General	0 <70	152	37	189
	1 >70	4	6	10
	Total	156	43	199
Particular	0 <70	76	4	80
	1 >70	0	1	1
	Total	76	5	81
Técnica	0 <70	133	29	162
	1 >70	0	7	7
	Total	133	36	169
Telesecundaria	0 <70	853	337	1190
	1 >70	5	310	315
	Total	858	647	1,505
Total	0 <70	1214	407	1621
	1 >70	9	324	333
	Total	1,223	731	1954

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

En ENLACE 2013, es posible identificar que, a mayor grado de marginación, se obtuvieron mayores puntajes en matemáticas. La misma tendencia puede observarse en relación con los resultados observados en la asignatura de español. Sin embargo, es importante constar que el puntaje promedio para matemáticas está 88 puntos por arriba del puntaje promedio de español, situación que resulta en una seria inconsistencia en relación con la calidad de los resultados reportados en la prueba.

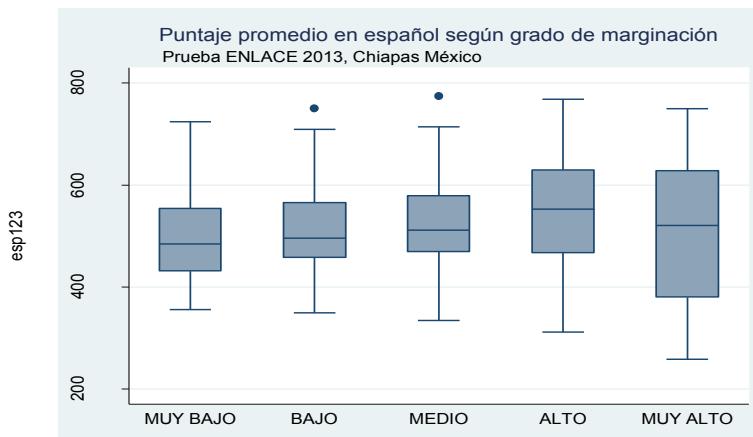
Gráfica 6.2. Puntaje promedio en matemáticas según grado de marginación, ENLACE, 2013



Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

El porcentaje de alumnos cuyo desempeño es bueno o excelente crece paulatinamente tanto en español como en matemáticas. La asignatura de matemáticas, reporta una mejora significativa con respecto a los resultados del año anterior, mientras que la mejora en español es menor al 2%. Esta brecha significa que los resultados en español son estadísticamente distintos a los resultados en matemáticas. Por lo que la hipótesis de que el promedio en matemáticas sea superior estadísticamente al de español, es aceptada con un nivel de confianza del 5%.

Gráfica 6.3. Puntaje promedio en español según grado de marginación, ENLACE 2013



Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013

Los avances para la asignatura de español son poco significativos excepto para las telesecundarias, resultando sumamente contradictorio. Debido a que es la modalidad de escuela que tiene el menor número de docentes por alumno. En matemáticas, los resultados de telesecundarias, reportan un avance igual o mayor al 20%. Es importante destacar que de las diferentes modalidades en las que se imparte el nivel educativo, las telesecundarias reportan mayores avances en las áreas de español y matemáticas.

En general, los resultados de la prueba ENLACE ponen de manifiesto un retroceso significativo en español, el cual puede asignarse directamente a las secundarias técnicas. El avance entre 2007 y 2013 en la modalidad es de sólo 6.4% de alumnos en niveles de desempeño bueno y excelente en las áreas de español y matemáticas.

El porcentaje de alumnos que se ubica en los niveles de desempeño bueno y excelente en el área de español es del 57%, mientras que, para la misma categoría, pero en el área de matemáticas, el porcentaje se ubicó en 63%. La prueba estadística para diferencia de medias con relación a los puntajes de español y matemáticas indica que no existe evidencia para considerar que los resultados sean iguales a un nivel de significancia fijado del 5%.

Este resultado indica que el desempeño en matemáticas es muy superior al desempeño en español. Las diferencias desaparecen para las secundarias generales, particulares y técnicas, dado que la prueba estadística indica que no existen elementos para rechazar la hipótesis nula. Y, por lo tanto, se puede concluir que el desempeño en español es el mismo que en matemáticas para los alumnos en las categorías de análisis señaladas. Sin embargo, la diferencia prevalece para las telesecundarias. Es decir, el porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles de desempeño bueno y excelente en el área de español fue del 33% para secundarias generales, 26% para secundarias particulares y 65% para telesecundarias.

Para matemáticas, los resultados fueron 39% secundarias generales, 18% particulares y 72% telesecundarias. Los resultados de las secundarias técnicas fueron de 28% y 30% para español y matemáticas respectivamente.

Tabla 6.10. Prueba de hipótesis para la diferencia de medias entre los resultados bueno y excelente en español y matemáticas, ENLACE 2013

```
. ttest esp_bye==mat_bye if tipoman==3, unpaired unequal

Two-sample t test with unequal variances

Variable | Obs      Mean   Std. Err.   Std. Dev.   [95% Conf. Interval]
esp_bye   | 1617     .6518244  .0118507  .4765394  .62858   .6750687
mat_bye   | 1617     .7217069  .0111484  .4482972  .6998401  .7435736
combined  | 3234     .6867656  .0081571  .4638805  .670772   .7027592
diff      |          -.0698825 .0162704          -.1017838 -.0379812

diff = mean(esp_bye) - mean(mat_bye)          t = -4.2951
Ho: diff = 0          Satterthwaite's degrees of freedom = 3220.01

Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
Pr(T < t) = 0.0000    Pr(|T| > |t|) = 0.0000  Pr(T > t) = 1.0000
```

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

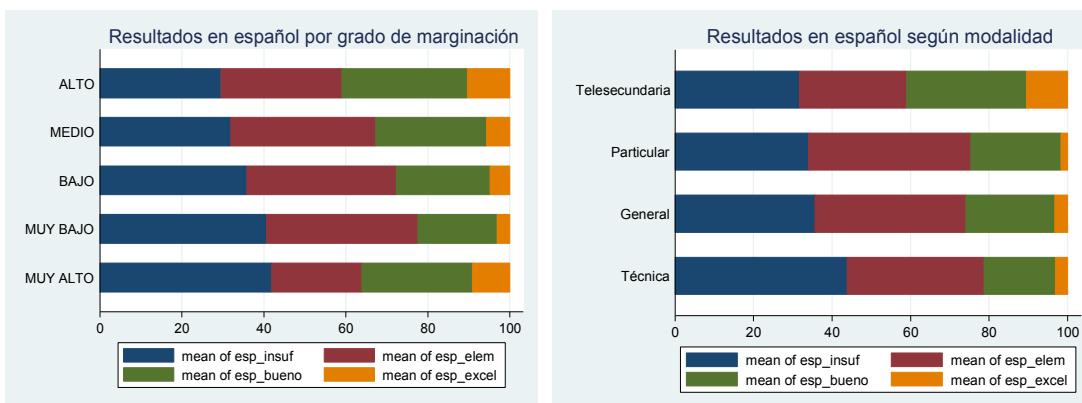
En contraparte, el porcentaje de alumnos de secundaria con resultado insuficiente en español alcanzo el 34% (31% para primero, 32% para segundo y 39% en tercero de secundaria). Mientras que en matemáticas fue de 31% (32%, 29% y 33%, para primero, segundo y tercero respectivamente) para todo el Estado.

Los resultados variaron de manera importante según la modalidad. La secundaria general, particular y técnica, avanzaron un porcentaje un poco superior al 39%, mientras que la telesecundaria alcanzo un nivel de 37%. Es decir, dos puntos porcentuales por debajo del resto de secundarias. En general, es posible observar que existe una correlación alta (de 0.9285) entre los resultados obtenidos en español y matemáticas para las escuelas secundarias de Chiapas.

Si analizamos las diferencias por modalidad y grado de marginación, resulta evidente que el mejor desempeño en español, es el que presentan las telesecundarias con la mayor proporción de alumnos dentro de la categoría de desempeño bueno y excelente. Mientras que las secundarias técnicas, parecen presentar los menores rendimientos.

Por grado de marginación indica que los alumnos que obtuvieron los mejores resultados en la prueba, se encuentran en los municipios con grados de marginación alto y muy alto, donde las categorías de desempeño bueno y excelente, alcanzaron niveles por arriba del 35% de los alumnos.

Gráfica 6.4. Resultados de español según grado de marginación y modalidad, ENLACE, 2013



Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

Sin embargo, si meditamos algo más sobre los resultados, la relación entre el porcentaje de alumnos que obtuvieron resultados buenos y excelentes, es muy parecida a la proporción de quienes obtuvieron resultados insuficientes en aquellos municipios con muy altos niveles de marginación. Lo que deja un margen muy pequeño para los alumnos con resultados elementales. Es decir, existe una polarización muy importante en los niveles de aprendizaje en estos municipios.

6.1.3 Etapa 3. Escuelas secundarias que agrupan a más del 70% del alumnado en niveles de logro *bueno* y *excelente*: 324 casos

En la tercera etapa se describen las escuelas de nivel Secundaria evaluadas en ENLACE 2013, que concentran a más del 70% de los alumnos en promedios de puntaje bueno y excelente en las asignaturas de español y matemáticas. En esta etapa la estrategia para descartar las escuelas Secundarias que no cumplen con los indicadores, se determinó en base a dos criterios:

1. Escuelas que en la sumatoria de puntaje bueno y excelente no concentran a más del 70% de los alumnos evaluados (1,630 escuelas Secundarias).
2. Escuelas que se imparten en el turno nocturno (por representar el 0.30% de la muestra total de escuelas evaluadas).

6.1.3.1 Turno

Conforme se reduce el número de escuelas secundarias, se observa una tendencia al turno matutino, como es posible observan en la tabla 6.11. Esta mayoría se presenta con una diferencia significativa entre el turno matutino y vespertino. En el primer caso, concentra al 98.1% de los casos y en el segundo caso sólo un 1.9%.

Tabla 6.11. Porcentaje por turno, ENLACE, 2013

Turno	Frecuencia	%
Matutino	318	98.1
Vespertino	6	1.9
Total	324	100.0

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

La tendencia de las variables *turno* y *modalidad* (descrita a continuación), se puede explicar a partir de la geografía del estado y a partir de la particularidad de cada uno de los municipios donde se localizan las escuelas. Generalmente, las escuelas secundarias que se imparten en modalidad técnica y general, se localizan en las cabeceras municipales. Por lo que, aun cuando captan población de comunidades aledañas, asisten principalmente alumnos que habitan en la cabecera o en comunidades no muy lejanas.

6.1.3.2 Modalidad

Es posible observar que, de las 324 escuelas sólo 13 se imparten en la modalidad general y técnica, con un 1.9% y 2.1% respectivamente. El resto de escuelas que corresponde al 96.0%, se imparten en la modalidad telesecundaria.

Tabla 6.12. Porcentaje por modalidad, ENLACE 2013

Modalidad	Frecuencia	%
General	6	1.9
Técnica	7	2.1
Telesecundaria	310	95.6
Particular	1	0.4
Total	324	100.0

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

6.1.3.3 Grado de marginación

Es posible observar en la tabla 6.13, que el 66.7% de las escuelas secundarias se ubican en contextos con alto grado de marginación, mientras que el 23.1%, cuenta con muy alto grado de marginación.

Tabla 6.13. Porcentaje por grado de marginación, ENLACE, 2013

Grado de marginación	Frecuencia	%
Muy alto	75	23.1
Alto	216	66.7
Medio	21	6.5
Bajo	11	3.4
Muy bajo	1	0.3
Total	324	100.0

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

En contextos con alto grado de marginación, se concentran; 216 telesecundarias, 2 escuelas en modalidad general y 1 escuela en modalidad técnica, representando el 66.7% de la muestra. En el caso de las escuelas ubicadas en contextos con muy alto grado de marginación, se concentran;

73 telesecundarias, 1 en modalidad general y 1 en modalidad técnica, lo que representa el 23.1% del total de escuelas. Esto nos permite identificar la distribución de los municipios y comunidades en el Estado, así como las necesidades educativas de la población, en el sentido de que la educación sea accesible en comunidades lejanas. De manera general, podemos observar que, en las comunidades marginadas del Estado, predomina la modalidad telesecundaria, impartida en el turno matutino.

6.4 Etapa4. Escuelas secundarias que agrupan a más del 70% del alumnado en nivel de logro bueno y excelente con alto y muy alto grado de marginación: 291 casos

La última fase del análisis corresponde a las escuelas que concentran a más del 70% de los alumnos en promedios bueno y excelente en las asignaturas de español y matemáticas y que además se ubican en contextos con alto y muy alto grado de marginación. En esta etapa se descartaron 33 escuelas Secundarias.

6.4.1 Cruces bivariadas (turno, modalidad y grado de marginación)

Al reducir la muestra en base a los indicadores establecidos, es posible observar (tabla 6.14) que es la modalidad telesecundaria (286), la que logra concentrar a los alumnos evaluados en promedios de puntaje bueno y excelente. Esta diferencia resulta significativa al contrastarla con las modalidades general y técnica, las cuales registran 3 y 2 escuelas Secundarias evaluadas respectivamente.

Tabla 6.14. Modalidad y turno escolar, ENLACE, 2013

Modalidad	Turno		Total
	Matutino	Vespertino	
General	2	1	3
Técnica	2	0	2
Telesecundaria	286	0	286
Total	290	1	291

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

Como hemos mencionado la modalidad telesecundaria se imparte en la mayoría de los municipios del Estado y mayormente en contextos con alto y muy alto grado de marginación. En el ciclo escolar 2010-2011, la Telesecundaria albergo a 128,182 alumnos (67,340 hombres y 60,842 mujeres). En comparación con la matrícula de alumnos en telesecundaria con el resto de las modalidades general (90,315 alumnos), técnica (68, 468 alumnos) y la modalidad particular (6,343 alumnos) (SEP, 2011). En el ciclo escolar 2013-2014 se encontraban adscritos en la Telesecundaria 138,261 alumnos, 94,066 en la modalidad general, 67,207 en la técnica y 7,689 alumnos en la modalidad particular (SEP, 2014).

Tabla 6.15. Modalidad y grado de marginación, ENLACE 2013

Modalidad	Grado de marginación		Total
	Muy alto	Alto	
General	1	2	3
Técnica	1	1	2
Telesecundaria	73	213	286
Total	75	216	291

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

La oferta educativa en los contextos con muy alto y alto grado de marginación corresponde a la modalidad telesecundaria (286 escuelas). A diferencia de la telesecundaria, las modalidades general y técnica que alcanzan altos promedios de puntaje, se reducen ofertar 1 escuela en contextos con muy alto grado de marginación. Y en el caso de contextos con alto grado de marginación, 2 escuelas de modalidad general y 1 técnica.

Tabla 6.16. Turno escolar, modalidad y grado de marginación, ENLACE 2013

Turno	Modalidad	Grado de marginación		Total
		Muy alto	Alto	
Matutino	General	1	1	2
	Técnica	1	1	2
	Telesecundaria	73	213	286
Total		75	215	290
Vespertino	General	0	1	1
	Técnica	0	0	0
	Telesecundaria	0	0	0
Total		0	1	1

Fuente: elaboración propia en base a Base de datos completa ENLACE, 2013.

La muestra de estudio se reduce a 291 casos. La mayoría de los casos corresponden a la modalidad telesecundaria (286 escuelas), seguida de la modalidad general (3 escuelas) y finalmente, la modalidad técnica (2 escuelas). En esta etapa corroboramos la tendencia de la modalidad telesecundaria por atender la demanda educativa en contextos con muy alto grado de marginación, con un total de 75 casos.

En el caso de la modalidad general y técnica, se observa una similitud en la distribución de la oferta en contextos con muy alto y alto grado de marginación. La diferencia de ambas escuelas -además del total que representan-, se observa en la cobertura del turno vespertino de la modalidad general.

A partir de los datos descritos en este capítulo, fue posible identificar (en base a los indicadores establecidos), las escuelas que registraron un incremento significativo en sus promedios de puntaje, al concentrar a la mayoría de los alumnos de tercer grado (más del 70%) con promedios buenos y excelentes y, que además se ubican en los contextos más marginados del Estado. Esta circunstancia supone el estudio de los casos, al representar alternativas o estrategias de mejora educativa para la comunidad, superando incluso la pobreza de la población.

Capítulo VII. El contexto de la investigación

El capítulo describe las condiciones de contexto en el que se ubican las dos escuelas secundarias en las que se ha llevado a cabo la investigación cualitativa. Ello supone contemplar la delimitación territorial y las características socioeconómicas y demográficas del municipio, pero también abordar las políticas educativas estatales y municipales. Este capítulo se convierte, pues, en un preámbulo a la presentación de los resultados obtenidos en el abordaje cuasi- etnográfico y reconocer como las condiciones de contexto influencian los procesos educativos y el rendimiento académico.

7.1. Contextualización general de los municipios: aspectos demográficos, territoriales y económicos

En este capítulo se presentan los municipios en los que se ubican las escuelas secundarias que han participado en la investigación. Asimismo, se aborda el marco demográfico -territorial y económico-, y se hace especial énfasis en las políticas educativas regionales y su incidencia en la escuela.

7.1.1 Delimitación territorial

El estado de Chiapas cuenta con 118 municipios que se agrupan en 9 regiones fisiográficas. En cada región la población se distribuye en un porcentaje similar entre localidades urbanas (49%) y rurales (51%) (INEGI, 2010). Los municipios que componen la muestra se localizan en la región VII de *Los Bosques*⁷, que concentra el 8.3% de la superficie total (extensión territorial de 6,098.5 km²), en la que se distribuyen 23 municipios (INAFED, 2010).

7.1.2 Población

La población total del *municipio del Bosque* corresponde al 0.6% del total de la población del Estado (31,075 habitantes). En el municipio habitan más mujeres que hombres (95 hombres por 100 mujeres). La edad media fue en 2010 de 18 años y un 84.5% era dependiente económico, menor de 15 o mayor de 64 años (INEGI, 2010).

Por otro lado, en el *municipio de la Nube* se concentraron en 2010 un total de 9,002 habitantes que representa el 0.2% de la población del estado (SEDESOL, 2010). La relación entre hombres y mujeres fue de 99.2 (99 hombres por 100 mujeres). En el municipio la edad media fue de 19

⁷ La Región VII de *Los Bosques* (nombre real de la Región), está conformada por 13 municipios y ocupa una superficie total de 2,362.99 km², que representan el 3.2% de la superficie estatal, lo que la coloca en la segunda región de menor extensión territorial en Chiapas (INAFED, 2010).

El municipio con mayor población registró en 2010 un total de 40,297 habitantes y el municipio con la menor población registró 4,121 habitantes. La población total de la Región fue de 236,757 habitantes, lo que supone un 4.9% del total de la población del Estado (INEGI, 2010).

años o menos. Y la población en dependencia económica (menores de 15 años y mayores de 64 años) constituyó el 81.1%.

7.1.3 Vivienda

En el *municipio del Bosque* habitan un promedio de 5.1 personas en viviendas particulares. Del total de hogares sólo el 12.4% cuenta con el servicio de agua entubada, el 86.7% con drenaje, el 96.9% con servicio sanitario y el 96.0% con electricidad (INEGI, 2010). En lo que respecta a servicios de comunicación y tecnológicos, sólo el 4.45 de los hogares cuenta con computadora y el 2.5% de ellos con servicio de internet.

En el *municipio de la Nube* habitan en viviendas particulares un promedio de 4.8 personas. El municipio cuenta con un total de 1, 869 viviendas habitadas, de las cuales el 40.2% cuentan con el servicio de agua entubada, el 91.1% con drenaje, el 94.1% con servicio sanitario y el 96.3% con electricidad (INEGI, 2010). De los servicios tecnológicos y de comunicación con los que cuenta el municipio, sólo el 4.8% de la población tiene teléfono, el 8.6% computadora y el 1.6% internet.

7.1.4 Economía

En el *municipio del Bosque* un total de 5,770 personas realizan actividades del sector primario, 824 del sector secundario y 1,864 en el sector terciario. Por otro lado, en el *municipio de la Nube*, 1,434 personas realizan actividades económicas del sector primario, 293 del sector secundario y 926 en el sector terciario.

La población económicamente activa en el *municipio del Bosque* corresponde al 45.0% (7,591 hombres y 1,343 mujeres). Del total de la población el 29.6% son estudiantes, el 1.6% son personas que realizan otras actividades no económicas, el 1.6% corresponde a personas con alguna limitación física o mental que les impide trabajar y el 0.1% corresponde a las personas jubiladas y pensionadas (INEGI, 2010). En el *municipio de la nube* la población considerada económicamente activa corresponde el 46.1% (2,144 hombres y 522 mujeres). En el municipio,

del total de la población el 34.4% son estudiantes, el 3.7 realizan actividades no económicas, el 3.3% tienen alguna limitación física o mental que les impide realizar una actividad económica y el 0.5% corresponde a la población jubilada y pensionada (INEGI, 2010).

En ambos municipios las fuentes de ingreso económico se generan mayoritariamente de la agricultura y el comercio (este último exclusivamente en las cabeceras municipales), pero ambas actividades generan escasas fuentes de trabajo, lo que supone que la mayor parte de la población viva en condiciones de pobreza. Sin embargo, esta condición no es igual para toda la población. En los municipios se evidencia la polaridad de las condiciones económicas y sociales de los habitantes en 3 clases económicas: los propietarios de ganado y tierras, los que se dedican a la construcción y al comercio y en el último nivel, la población campesina.

Tabla 7.1. Población, vivienda y economía de los municipios *del Bosque* y *de la Nube*

	Concepto	<i>Municipio del Bosque</i>	<i>Municipio de la Nube</i>
Población	Población total (número de personas)	31,075	9,002
	Edad media	18 años	19 años
	Población de 15 a 29 años	29.0%	28.1%
	Población de 60 y más años	5.1%	6.6%
Vivienda	Promedio de ocupantes en viviendas particulares	5.1	4.8
	-Servicios en la vivienda		
	- Agua entubada	12.4%	40.2%
	- Drenaje	86.7%	91.1%
	- Servicio sanitario	96.6%	94.0%
	- Electricidad	96.0%	96.3%
	-Servicios tecnológicos		
Economía	- Computadora	4.4%	8.6%
	- Internet	2.5%	1.6%
	-Actividades económicas		
	- Sector primario	5,770	1,434
	- Sector secundario	824	293
	- Sector terciario	1,864	926
	Población económicamente activa	45.0%	46.1%

Fuente: elaboración propia a partir de INEGI 2010.

7.1.5 Política educativa en los municipios: datos actuales

En el *municipio del Bosque* la tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años de edad correspondió al 90%, y para la población de 25 años y más del 54.9%. Por otro lado, la asistencia escolar de la población de 6 a 11 años fue del 93.3% (nivel Primaria), del 79.2% de la población entre 12 y 14 años (nivel Secundaria) y de 21.2% de la población de 15 a 24 años (nivel Medio y Medio Superior) (INEGI, 2010).

En el *municipio de la Nube* la tasa de alfabetización de la población entre 15 a 24 años fue del 95.0%, mientras que la población de 25 años y más de tan sólo el 66.6%. En cuanto a la asistencia escolar, se corroboró que el 96.7% de la población entre 6 y 11 años, el 86.4% entre 12 y 14 años y el 32.6% de la población entre 15 y 24 años de edad asistía a la escuela (INEGI, 2010). En los municipios de la muestra se imparten todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior (universitario). En estos, el mayor porcentaje de la población sin instrucción, en cifras globales, corresponde al *municipio del Bosque*, con un 28.9%. Asimismo, el *municipio de la Nube* supera al *del Bosque* en el porcentaje de estudiantes inscritos en los niveles medio superior y superior. En el primero lo hace con una diferencia de 7.6% de la población y en el nivel superior con una diferencia del 3.4%. Es decir, en el *municipio de la Nube* un mayor porcentaje de la población continúa su trayectoria educativa.

Tabla 7.2. Distribución de la población de 15 años y más según nivel de escolaridad

Concepto	<i>Municipio del Bosque</i>	<i>Municipio de la Nube</i>
Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años	90.0%	54.9%
Tasa de alfabetización de las personas de 25 años y más	54.9%	66.6%
Sin instrucción	28.9%	19.4%
Básica	60.2%	58.6%
Medio superior	7.2%	14.8%
Superior	3.7%	7.1%
Asistencia escolar		
- Población 6-11 años (educación primaria)	93.3%	96.7%
- Población 12-14 años (educación secundaria)	79.2%	86.4%
- Población 15-24 (nivel medio y medio superior)	21.2%	32.6%

Fuente: Censo de Población y Vivienda, INEGI 2010.

La actual política educativa para Chiapas concentrada en el Plan Estatal de Desarrollo Chiapas, 2013-2018 -a partir de ahora PED-, sugiere un cambio estratégico en la educación a través de la propuesta la *Nueva Escuela Chiapaneca*. Ésta propuesta comprende una educación integral basada en el conocimiento, en la experiencia y la realidad de la sociedad y apuesta por una enseñanza más participativa, estándar y funcionalista, basada en el dialogo. La propuesta reconoce a los docentes como los principales sujetos de cambio y a las instituciones educativas como las responsables de la formación de individuos autónomos (PED, 2013-2018).

Para lograrlo propone la capacitación permanente de docentes, implementar procesos de evaluación constante a los docentes y al alumnado e involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. El reto educativo del Estado, incluye aspectos que deberán ser cubiertos para conseguir una educación de calidad, entre los cuales figuran: el aporte a la infraestructura física de las escuelas, el fomento de una cultura de responsabilidad ambiental y la disminución del rezago educativo (PED, 2013-2018).

En lo que respecta al nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), el PED propone 9 estrategias que coadyuvarán a lograr una educación de calidad: fortalecer el ingreso, permanencia y promoción del alumnado, la capacitación permanente de docentes, fortalecer la autogestión de las escuelas, fomentar la participación social, atender a la atención a la diversidad, incorporar nuevas tecnologías en las escuelas (informáticas y de comunicación), implementar procesos de evaluación constantes y promover la igualdad de género (PED, 2013-2018).

Los efectos de las políticas educativas diseñadas en el PED (2013-2018), se concentran en informes gubernamentales que reportan los avances anuales que se realizan. En el último informe (2016), el presidente de Chiapas rindió cuentas del alcance de las políticas educativas y los esfuerzos que se realizaron para lograr los objetivos del plan. Los aspectos que resalta conciernen al gasto que se destinó a la infraestructura de las instituciones educativas, la promoción de una educación con responsabilidad ambiental, la atención al rezago educativo, el impulso para mejorar la educación básica y el incremento de los procesos de evaluación.

A su vez, el presidente de Chiapas reporta en el Informe Regional de Desarrollo de Chiapas 2016-2018 -a partir de ahora IRD-, los avances de las políticas educativas que se implementan en las regiones, y que dan respuesta a las necesidades de la población, a partir de las particularidades del entorno. En las regiones que nos competen se describen en el plan los avances en las políticas educativas destinadas a la infraestructura física educativa, la certificación de escuelas sustentables, la alfabetización de jóvenes y adultos, la reducción del abandono escolar y la desigualdad, y la distribución de material didáctico y becas y apoyos que se otorgan a las escuelas (IRD 2016-2018). En la tabla 7.2, se describen los logros en cada una de las políticas educativas para las regiones donde se ubican las escuelas de estudio. Estos datos se comparan con los ofrecidos a nivel estatal. No se incluyen los datos relativos a los municipios ya que son inexistentes.

Tabla 7.3. Logros de políticas educativas por Región en el nivel educativo básico, Chiapas

Política educativa	Región VII	Estatal
Infraestructura física educativa	Construcción de 73 espacios educativos (35 aulas, 1 laboratorio, 1 taller, 36 anexos y la rehabilitación de 43 espacios educativos).	Construcción de 1,270 espacios educativos (460 aulas, 1 laboratorio, 1 taller, 808 anexos y la rehabilitación de 621 espacios educativos).
Certificación de escuelas saludables y sustentables	Certificación de 63 escuelas.	Certificación de 1,390 escuelas.
Becas	2,173 becas a estudiantes.	22, 109 becas a estudiantes.
Apoyo de uniformes y útiles escolares	82,417 estudiantes.	1'350,407 estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir de Informe Regional de Desarrollo, 2016: Región VII de *Los Bosques* y del 3er Informe de Gobierno 2014-2015.

En el nivel educativo básico el IRD muestra los logros de políticas educativas en la Región VII. En 2011 la Región contaba con una oferta educativa de nivel básico de 1,210 escuelas (542 escuelas de preescolar, 551 primarias y 117 secundarias).

En el ciclo escolar 2014-2015 la política educativa impulsó la certificación de 63 escuelas saludables y sustentables⁸, lo que supondría -con las cifras de 2011-, que se cubrió un 5.2% de

⁸ La certificación de escuelas saludables y sustentables forma parte del Programa Educar con Responsabilidad Ambiental (ERA). Consiste en el desarrollo de un modelo educativo alineado con políticas educativas que

escuelas. A nivel estatal, en 2011 se contó con 18,033 escuelas de nivel básico (7,465 escuelas de preescolar, 8,589 primarias y 1,979 secundarias). En este nivel, la certificación de escuelas saludables y sustentables se realizó en 1,390 escuelas, que representa el 7.7% del total de escuelas de nivel básico del Estado (INEGI, 2010).

Respecto a la Infraestructura física educativa los datos señalan que en el ciclo escolar 2014-2015 se construyeron a nivel Regional 73 espacios educativos y, a nivel estatal 1,270. Por otro lado, del total de escuelas construidas en la Región fueron rehabilitados 43 espacios educativos. Esto supone la rehabilitación del 3.5% de espacios educativos que conforman la Región. A nivel nacional la rehabilitación se realizó en 621 espacios educativos, lo que representa el 3.4% de las escuelas del Estado. Es posible observar que la construcción de laboratorios (1) y talleres (1) fue la misma en la Región y el estado.

Debido a que la última referencia que se tiene es del 2011, no es posible conocer la cifra exacta de alumnos matriculados en el curso 2014-2015 de cada una de las escuelas de nivel básico de los trece municipios que conforma la Región VII *de Los Bosques*. Sin embargo, a partir del último conteo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), es posible conocer el número de alumnos egresados de los 3 niveles que componen la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), lo que permite tener una panorámica del crecimiento de las condiciones educativas de la Región. En ese año, un total de 5,449 alumnos egresaron del nivel preescolar, 5,177 de la primaria y 4,250 alumnos del nivel de secundaria.

Contemplando estas cifras, que como ya se ha indicado son relativas al curso 2010-2011, es posible constatar que las políticas educativas distribuyeron en la Región 2,173 becas y 82,417 uniformes y útiles escolares para estudiantes adscritos en el nivel educativo básico. Si contrastáramos los datos con el total de alumnos egresados en 2011, la distribución de becas y uniformes escolares supondría el 14.6% y el 18.4% de apoyos entregados respectivamente al

favorezcan la calidad, la inclusión, la equidad y el respeto por los recursos naturales. Su objetivo es la transformación de las escuelas en espacios a favor del medio ambiente. Las acciones principales consisten en mantener limpias las escuelas, implementar el reciclaje de la basura, el cuidado de los recursos naturales, propiciar una alimentación saludable y mantener relaciones armoniosas entre la comunidad educativa (PED, 2013-2018).

total de los estudiantes matriculados en los niveles que conforman la educación básica. A nivel estatal, en el ciclo 2013-2014 se registró una matrícula de 1'353,012, alumnos adscritos en los tres niveles que conforman la educación básica (en las modalidades público y privado), lo que representó una cobertura del 99.3% del total de la población de 3 a 14 años de edad (SEP, 2014).

Estas cifras nos permiten visualizar la cobertura de los apoyos educativos destinados a la distribución de becas que correspondió a un 1.6% del total de estudiantes matriculados en el nivel básico y la distribución de uniformes de un 99.8% del total de la población⁹.

7.2 Contextualización general de las escuelas Secundarias de estudio

7.2.1 Escuela secundaria del Bosque

7.2.1.1 Descripción contextual

La *escuela del Bosque* es un centro de educación secundaria (12-15 años) de turno vespertino (de 14 a 20h) que comparte instalaciones con otra escuela secundaria en el turno matutino (de 8 a 14h). Se encuentra a una distancia de 800 metros del centro de la cabecera municipal, lo que la hace accesible para la mayoría del alumnado que acude caminando o utilizando el tipo de transporte “moto taxis”. El centro cuenta con 2 accesos, uno peatonal principal y otro para el aparcamiento de vehículos.

La escuela cuenta con un muro perimetral que la separa del exterior y se distribuye en bloques de un nivel donde se ubican los diferentes espacios interiores, como las aulas (distribuidas en 5 bloques), el área administrativa y la dirección (distribuidas en un bloque). Las superficies de las aulas están en un rango de 50 y 60m² aproximadamente y mantienen una conexión visual con el exterior a través de las ventanas (ocupando toda la extensión de los muros laterales). Las ventanas (situadas a más de 1.20 de altura) brindan iluminación y ventilación naturales. Sin

⁹ El proyecto Apoyo de uniformes escolares y útiles escolares para alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria se aplica en el estado de Chiapas a partir de 2014 y ha sido presentado como iniciativa de ley para garantizar la entrega gratuita de uniformes escolares y que sea reconocida como un derecho (PED, 2013-2018, p.125).

embargo, como hemos podido constatar, no tienen las características acústicas y de iluminación artificial necesarias para el desarrollo de las actividades educativas. El mobiliario y las condiciones de higiene de las aulas se encontraron deteriorados. En el caso del mobiliario la mayoría de las sillas estaban rayadas, sucias y algunas con partes faltantes o sueltas. Estos se encontraban dirigidos hacia el área de exposición del docente.

El acabado de las aulas es en base a pintura vinílica en tonos amarillo y el contorno de puertas y ventanas es de color gris, ahora bien, la mayoría de las paredes se encuentran rayadas de forma discontinua con frases escritas en diferente tamaño y color. Principalmente las frases parecen provenir, por lo menos así lo atestiguan las firmantes, de los grupos de segundo y tercero, y son inscripciones insultantes, soeces y con inferencias sexuales y retadoras dirigidas a los alumnos que asisten en el turno matutino, tales como:

- *Putas las de la mañana, att. 3^a.*
- *Vete a chingar a tu reputisima madre pinche carota de guevo, atte. Tu madre.*
- *Si tanto quieren tener sexo con nosotros, diganos personalmente, atte. 3^a.*
- *Putas y chinguen a su madre los que pintaron nuestros nombres.*
- *Chinguen sus madre pinchis putas, att. La banda Zuka.*
- *Putas sus abuela ijas de sus pinchi madre.*

Estas afirmaciones, contrastan con algunos mensajes de afecto, de carácter personal:

- *Te amo Edgar.*
- *Te amo Jeremías.*
- *Te amo Manuel 3^a. Atte. 2b.*

El conflicto entre los alumnos del turno matutino y vespertino no sólo se externaliza en mensajes de insulto en las aulas. Para los docentes, compartir las instalaciones con el turno matutino significa un problema para la organización y mantenimiento de la escuela.

“Nosotros aquí en la escuela tenemos un problema grande que compartimos turno, esta otra escuela en la mañana y, por lo tanto, no se puede preservar la escuela como tal, porque son dos turnos y uno compone y el otro descompone, y luego se generan pleitos aquí” (Docente, secundaria del Bosque).

Por otro lado, la escuela cuenta con un patio rectangular que funciona como polideportivo con una cubierta metálica tipo bóveda. Además, funciona como espacio común en el que se desarrollan asignaturas (educación física y artes), actos cívicos y actividades de esparcimiento y sociales (competencias deportivas, festividades, etc.). En la parte posterior de la escuela se localiza un área verde de aproximadamente 3,500 m², esta área se utiliza de igual manera por los docentes que imparten la asignatura de educación física, y por los alumnos en el receso escolar para jugar a futbol. Por otro lado, la escuela cuenta con un huerto, siendo el docente que imparte la asignatura de química y artes el responsable de su preservación. En el huerto realiza actividades de agricultura, composta y poda como proyecto de la asignatura de artes. Este espacio se encuentra en la parte posterior y está vallado como medida de preservación y cuidado.

7.2.1.2 Comunidad educativa: docentes y personal administrativo

En curso correspondiente al año escolar 2014-2015 se encontraban adscritos a la *secundaria del Bosque* 22 docentes (15 hombres y 7 mujeres), un directivo y 18 personas responsables de la administración escolar. El tiempo dedicado a la enseñanza en México por docentes de nivel secundaria corresponde a un promedio anual neto de 1,047 horas y cubre el mayor número de días de instrucción (200 días) (OCDE, 2015). La especialización por asignatura conlleva la contratación de plazas de docentes por horas (INEE, 2015). Esta contratación establece el ejercicio docente exclusivamente frente al grupo en un máximo de 42 horas a la semana, sin contemplar tiempo para la planeación, documentación, reuniones de trabajo y asesoría al alumnado. La mayoría de los docentes adscritos a la escuela mantiene las horas de servicio en las aulas, aunque estas están distribuidas en diferentes escuelas y ubicadas en diferentes municipios (próximos a la escuela de estudio).

Tabla 7.4 Plantilla docente ciclo escolar 2014-2015

Docente	Asignaturas que imparte	Grado académico	Horas frente a grupo	Años antigüedad sistema ¹⁰
1	Formación cívica y ética Geografía Asignatura estatal Tutoría	Maestría en Ciencias de la Educación	34 horas	10 años
2	Español	Lic. Español	35 horas	11 años
3	Artes	Lic. Educación artística	22 horas	15 años
4	Educación física	Lic. Educación física	20 horas	18 años
5	Matemáticas	Lic. Matemáticas	20 horas	19 años
6	Biología Tutoría	Lic. Ciencias naturales	22 horas	17 años
7	Español Formación cívica y ética	Lic. Pedagogía	13 horas	1 año
8	Español	Lic. Educación media español	20 horas	21 años
9	Inglés	Lic. Inglés	5 horas	10 años
10	Inglés	Lic. Inglés	27 horas	13 años
11	Tecnología	Lic. Ciencias de la educación	15 horas	4 años
12	Química Artes Tutoría	Lic. Ciencias naturales	22 horas	13 años
13	Asignatura estatal Historia	Pasante en ciencias sociales	22 horas	21 años
Docente	Asignaturas que imparte	Grado académico	Horas frente a grupo	Años antigüedad sistema ¹¹
14	Física	Lic. Ciencias naturales	24 horas	13 años
15	Matemáticas	Lic. Pedagogía	10 horas	4 años
16	Matemáticas	Lic. Ciencias de la educación	20 horas	4 años
17	Asignatura estatal Formación cívica y ética Tutoría	Lic. Ciencias de la educación	12 horas	1 año
18	Educación física	Lic. Educación física	4 horas	1 año
19	Inglés	Lic. Inglés	3 horas	9 años
20	Tecnología	Normal Primaria	15 horas	30 años
21	Matemáticas	Lic. Físico matemática	10 horas	10 años
22	Geografía Historia	Lic. Ciencias sociales	22 horas	28 años

Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

¹⁰ La escuela no cuenta con registro de los años de antigüedad de los docentes en la escuela secundaria, por lo que se señalan los años transcurridos desde el ingreso al sistema educativo.

¹¹ La escuela no cuenta con registro de los años de antigüedad de los docentes en la escuela secundaria, por lo que se señalan los años transcurridos desde el ingreso al sistema educativo.

7.2.1.3 Estructura y organización

En el ciclo escolar 2014-2015 la escuela registró una matrícula de 347 estudiantes repartidos en tres niveles (1º, 2º y 3º). Del total de estudiantes 121 se matricularon en primer grado, 134 en segundo grado y 89 en tercer grado. La matrícula adscrita en los 3 grados se distribuye en 12 grupos.

Tabla 7.5. Distribución del alumnado por grupos

Grados	Grupos											
	A			B			C			D		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
1º	18	14	32	16	13	29	15	15	30	15	15	30
2º	19	15	34	17	12	29	16	16	32	25	14	39
3º	14	8	22	11	17	28	12	8	20	9	10	19

Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

La escuela funciona en el turno vespertino de 14 a 20h, impariéndose doce asignaturas: español, Matemáticas, Ciencias, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Tutoría, Tecnología, Asignatura estatal, Artes (artes visuales, danza, música y teatro), y segunda lengua, con una duración de 50 minutos cada sesión. En la tabla 7.5, se muestra el horario escolar de los 3 grados educativos que conforman la escuela.

Tabla 7.6. Horario escolar, *secundaria del Bosque*

Horas	Grupo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 14:50	1ºA	Biología	Geografía	Geografía	Artes	Geografía
	1ºB	Matemáticas	Tecnología	Matemáticas	Geografía	Asignatura Estatal
	1ºC	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía	Artes
	1ºD	Asignatura Estatal	Biología	Artes	Matemáticas	Asignatura Estatal
	2ºA	Tecnología	Matemáticas	Física	Matemáticas	Educación física
	2ºB	Matemáticas	F. C. y E.	Matemáticas	Tecnología	Matemáticas
	2ºC	Inglés	Inglés	F. C. y E.	F. C. y E.	Inglés
	2ºD	Física	Física	Tecnología	Educación física	Física
	3ºA	Español	Español	Español	Matemáticas	Tecnología
	3ºB	Artes	Química	Historia	Inglés	Química
	3ºC	Educación física	Matemáticas	Inglés	Química	Historia
	3ºD	F. C. y E.*	Tecnología	Artes	Español	Español
14:50 15:40	1ºA	Asignatura Estatal	Asignatura Estatal	Asignatura Estatal	Inglés	Tecnología
	1ºB	Geografía	Inglés	Educación física	Matemáticas	Educación física
	1ºC	Inglés	Asignatura Estatal	Asignatura Estatal	Artes	Geografía
	1ºD	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía	Inglés
	2ºA	Matemáticas	Inglés	Inglés	Inglés	Tecnología
	2ºB	F. C. y E.	Español	Artes	Matemáticas	Artes
	2ºC	Artes	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Español
	2ºD	F. C. y E.	Matemáticas	Física	F. C. y E.	Física
	3ºA	Educación física	Artes	Química	Química	Historia
	3ºB	Español	Español	Español	Matemáticas	Química
	3ºC	Química	Tecnología	Química	Química	Español
	3ºD	Tecnología	Matemáticas	Inglés	F. C. y E.	F. C. y E.
Receso						
16:00 16:50	1ºA	Educación física	Artes	Educación física	Tecnología	Inglés
	1ºB	Asignatura Estatal	Matemáticas	Artes	Asignatura Estatal	Geografía
	1ºC	Tutoría	Inglés	Tecnología	Asignatura Estatal	Tecnología
	1ºD	Tecnología	Tecnología	Matemáticas	Tutoría	Geografía
	2ºA	Física	Historia	Historia	Tecnología	Historia
	2ºB	Tecnología	Matemáticas	Tecnología	Física	Español
	2ºC	Historia	Historia	Historia	Historia	Física
	2ºD	Matemáticas	Español	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	3ºA	Inglés	Matemáticas	Química	Inglés	Educación física
	3ºB	F. C. y E.	F. C. y E.	Inglés	Química	Español
	3ºC	Español	Español	Español	Educación física	Artes
	3ºD	Tutoría	Química	F. C. y E.	Matemáticas	Química
16:50 17:40	1ºA	Español	Tutoría	Español	Geografía	Español
	1ºB	Tutoría	Geografía	Geografía	Español	Inglés
	1ºC	Tecnología	Español	Biología	Biología	Biología
	1ºD	Matemáticas	Matemáticas	Tecnología	Biología	Biología
	2ºA	Español	Física	Artes	Español	Matemáticas
	2ºB	Historia	Educación física	Historia	F. C. y E.	Física
	2ºC	Matemáticas	Educación física	Matemáticas	Artes	Tutoría
	2ºD	Tecnología	Tecnología	Español	Historia	Artes
	3ºA	Química	Química	Tecnología	Tecnología	Química
	3ºB	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Español	Matemáticas
	3ºC	Historia	Historia	Historia	Matemáticas	Tutoría
	3ºD	Español	Español	Español	Historia	Educación física

Hora	Grupo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
17:40 18:30	1ºA	Tecnología	Matemáticas	Matemáticas	Biología	Matemáticas
	1ºB	Español	Español	Español	Tecnología	Biología
	1ºC	Biología	Biología	Biología	Español	Educación física
	1ºD	Educación física	Educación física	Inglés	Inglés	Español
	2ºA	Física	F. C. y E.	Español	Historia	Artes
	2ºB	Español	Física	Física	Español	Física
	2ºC	F. C. y E.	Español	Educación física	Matemáticas	F. C. y E.
	2ºD	Historia	Historia	Historia	Física	Español
	3ºA	Matemáticas	Inglés	Matemáticas	Español	Español
	3ºB	Tecnología	Educación física	Tecnología	Tecnología	F. C. y E.
	3ºC	F. C. y E.	Artes	F. C. y E.	F. C. y E.	Matemáticas
	3ºD	Historia	Historia	Química	Química	Inglés
18:30 19:20	1ºA	Geografía	Español	Inglés	Español	Biología
	1ºB	Biología	Biología	Biología	Biología	Español
	1ºC	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	1ºD	Español	Asignatura Estatal	Español	Artes	Matemáticas
	2ºA	Educación física	Español	F. C. y E.	F. C. y E.	Español
	2ºB	Inglés	Tutoría	Español	Inglés	Inglés
	2ºC	Física	Física	Física	Física	Física
	2ºD	Español	Educación física	Artes	Español	Tutoría
	3ºA	Artes	Historia	Historia	Historia	F. C. y E.
	3ºB	Química	Artes	Tutoría	Historia	Educación física
	3ºC	Tecnología	Inglés	Tecnología	Inglés	Química
	3ºD	Matemáticas	Artes	Matemáticas	Tecnología	Matemáticas
19:20 20:00	1ºA	Matemáticas	Biología	Biología	Matemáticas	Biología
	1ºB	Tecnología	Artes	Inglés	Biología	Matemáticas
	1ºC	Español	Educación física	Español	Inglés	Español
	1ºD	Biología	Español	Biología	Español	Biología
	2ºA	F. C. y E.	Tutoría	Matemáticas	Física	Física
	2ºB	Física	Historia	F. C. y E.	Historia	Educación física
	2ºC	Español	Matemáticas	Español	Español	Matemáticas
	2ºD	Inglés	F. C. y E.	F. C. y E.	Inglés	Inglés
	3ºA	F. C. y E.	F. C. y E.	Tutorial	F. C. y E.	Matemáticas
	3ºB	Inglés	Historia	Química	F. C. y E.	Historia
	3ºC	Matemáticas	Química	Matemáticas	Español	F. C. y E.
	3ºD	Química	Inglés	Educación física	Química	Geografía

Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

Tal como establece la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudios Nacional¹² 2011, los principales objetivos para la educación básica son “contribuir a la formación de ciudadanos

¹² El Plan Estatal de Estudios 2011 de educación básica define las competencias para la vida, el perfil del egresado, los estándares curriculares y los aprendizajes que constituyen la formación educativa de los estudiantes mexicanos (SEP, 2011).

democráticos, críticos y creativos, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal" (SEP, 2011, p. 25).

Estos objetivos se pretenden conseguir ofreciendo una atención adecuada a la diversidad (variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizajes), desarrollando actitudes, prácticas y valores e impulsando la evaluación como medida para detectar el regazo escolar. Tal como establece el Plan (SEP, 2015), los principios pedagógicos que deberían regir el funcionamiento de la institución son:

1. Centrar la atención en los alumnos y su proceso de aprendizaje.
2. Establecer la planificación como potenciador del aprendizaje.
3. Generar ambientes que estimulen el aprendizaje.
4. El trabajo colaborativo.
5. Priorizar el desarrollo de competencias.
6. El uso adecuado y efectivo de materiales educativos.
7. Impulsar los procesos de evaluación.
8. Promover la inclusión como estrategia para atender la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Promover la cooperación de la escuela, docentes, alumnos y familias.
11. Reorientar el liderazgo.
12. Impulsar la tutoría académica.

A lo largo de la tesis que se presenta ahondaremos en las formas en que se desarrollan las dinámicas cotidianas y consideraremos el alcance de estos objetivos en cada uno de los centros.

7.2.2 Escuela Secundaria de la Nube

7.2.2.1 Descripción contextual

La escuela *secundaria de la Nube* ocupa una superficie de 4,749.25 m². Tal como se establece en el acta de Cabildo no. 09/2003, el terreno fue donado por el H. Ayuntamiento Municipal a

petición de la dirección de la escuela y del comité de padres de familia. Esta información contrasta con la que nos ofrece el prefecto de la escuela en la primera de las entrevistas.

“La escuela se fundó en el 2000 y comenzó prestando lugar en otra escuela, el terreno fue donado por un ciudadano y ya sólo el municipio lo escrituró. Se donó en el 98, pero se trabajó en la escuela [...] cinco años. En el 2008 se empezó a trabajar en las instalaciones propias” (Prefecto, escuela secundaria de la Nube).

El acceso a la escuela se realiza por medio de avenidas secundarias pavimentadas. La distancia entre la escuela y el centro de la cabecera municipal es de 500m aproximadamente. La escuela se ubica al noreste del Municipio y se separa de la urbanización por medio de una valla metálica. La topografía del previo tiene bastante pendiente (7 metros aproximadamente desde el punto más alto) y los espacios se distribuyen en tres niveles. En el primer nivel (nivel de acceso a la escuela), se ubican la prefectura, 3 aulas, 2 sanitarios y la administración, conectados por una pasarela de hormigón. El acceso entre cada nivel es mediante escalinatas de hormigón sin barandal (única forma de acceso al segundo y tercer nivel). En el segundo nivel se ubica la biblioteca (8 m².), un aula (12 m².) y una “cooperativa” gestionada por las familias y donde se venden alimentos al alumnado.

En este nivel se conectan de igual manera los tres espacios por medio de una pasarela de hormigón. Finalmente, el acceso al tercer nivel es mediante una escalinata que conduce a una explanada rectangular que funciona como patio de juegos polideportivo. Está explanada, está cubierta por una estructura metálica y mide aproximadamente 370 m². Fuera de los espacios de conexión -como pasarelas o escalinatas-, el resto del terreno son taludes o áreas verdes en su estado natural.

Los acabados del inmueble son muy básicos y se observan deteriorados por falta de mantenimiento. El acabado de las aulas es en base a pintura vinílica en tonos amarillos y azules. Por otro lado, la estructura principal está hecha de muros de ladrillo y cubierta de hormigón. Las extensiones posteriores fueron hechas de panel de lámina prefabricado y cubiertas de lámina

metálica acanalada. Dichas extensiones fueron gestionadas en diferentes etapas, que corresponden con las gestiones que realizaron los diversos directores adscritos a la institución.

El mobiliario de las aulas, la dirección y los sanitarios se observó en su mayoría sin mantenimiento. En el caso del mobiliario de las aulas, algunas sillas carecían de pupitres. En cada una de las aulas los pupitres se encuentran, generalmente, direccionados hacia el área de exposición del docente. En general las aulas cuentan con los requerimientos básicos para el desarrollo de las actividades educativas tales como, luz, limpieza y ventilación. En el caso de la dirección, se encuentran 4 escritorios para uso del personal administrativo y sobre 3 de ellos un equipo de cómputo.

Finalmente, los sanitarios no cuentan con puerta de acceso y carecen de infraestructura de agua potable. El desagüe de los sanitarios se realiza mediante el vertido de cubos llenos de agua, que es extraída y transportada previamente por los encargados del mantenimiento escolar. Debido a este procedimiento de saneamiento, las condiciones de limpieza son insalubres e inseguras al estar el piso resbaladizo y sucio por el derramamiento constante de agua.

7.2.2.2 Comunidad educativa: docentes y personal administrativo

En el ciclo 2014-2015 la escuela contaba con una plantilla de 9 docentes y 1 director. En este curso, el cargo de director se concedió al docente responsable de impartir la asignatura de geografía e historia debido a que el director nombrado por la Secretaría de Educación cubría en ese periodo una base en otra institución. La asignación del docente se determinó mediante el consenso del total de la plantilla en base a los criterios de disponibilidad y capacidad para realizar el cargo. A partir del nombramiento, fue necesario cubrir la asignatura que impartía el docente, por lo que la escuela solicitó a la Secretaría de Educación del Estado un docente interino.

En general, la antigüedad de los docentes adscritos a la escuela *secundaria de la Nube* varía entre los 3 y los 14 años -a excepción del director y el docente interino-, y cada uno de ellos

imparte la asignatura acorde a su área de especialización. Las horas de servicio en el aula de cada docente varían entre las 6 y las 18 horas. En la *secundaria de la Nube*, algunos docentes se encuentran adscritos a otros centros escolares, unos ubicados en el mismo municipio y otros (profesores de la asignatura de inglés y tecnología) incluso, imparten clases en la *secundaria del Bosque*.

Tabla 7.7. Plantilla docente ciclo escolar 2014-2015

Asignatura	Grado académico	Horas de servicio en el aula	Años de antigüedad en escuela
Director	Título universitario (Lic. Derecho)		1 año
Español	Título universitario (Lic. Lengua y literatura)	15 horas	3 años
Matemáticas	Título universitario (Lic. Físico-matemático)	15 horas	8 años
Ciencias	Título universitario (Lic. Físico-matemático)	18 horas	4 años
Asignatura estatal y Formación Cívica y ética ¹³	Maestría (Ciencias de la educación)	11 horas	12 años
Lengua extranjera	Título universitario (Lic. Lengua extranjera)	9 horas	11 años
Artes	Diplomado (Música)	6 horas	13 años
Educación física	Título universitario (Lic. Educación física)	6 horas	5 años
Tecnología	Título universitario (Lic. Ciencias de la educación)	9 horas	14 años
Geografía e Historia ¹⁴	Título Universitario (Lic. Educación)	16 horas	1 año

Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

Asimismo, la escuela contaba con la adscripción de 8 personas con cargos administrativos encargados de la administración (5 administradores, 2 intendentes y 1 bibliotecario). La antigüedad del personal varía entre los 7 y 4 años.

7.2.2.3 Estructura y organización

La escuela Secundaria imparte la educación en el turno matutino de 8 a 14:20h, desarrollando el currículo educativo Nacional. El Plan de Estudios 2011, normado por la Secretaría de Educación Pública se conforma de doce asignaturas: español, Matemáticas, Ciencias, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Tutoría, Tecnología, Asignatura estatal, Artes (artes visuales, danza, música y teatro), y Segunda lengua.

¹³ El mismo docente imparte las asignaturas de Asignatura Estatal y Formación cívica y ética.

¹⁴ El mismo docente imparte la asignatura de Geografía e Historia.

Cada una de las asignaturas se imparte con una duración de 50 minutos en los 3 niveles que conforman la educación secundaria, distribuidas semanalmente.

Tabla 7.8. Horario escolar *secundaria de la Nube*

Horario	Grupo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-8:50	1A	Geografía	Inglés	Ciencias	Asignatura estatal	Tutoría
	1B	Ciencias	Tecnología	Geografía	Tecnología	Tutoría
	2A	Tecnología	Ciencias	Español	Español	Inglés
	2B	Inglés	Matemáticas	Inglés	Inglés	Tecnología
	3º	Matemáticas	Tutoría	Tecnología	Ciencias	Ciencias
8:50-9:40	1A	Ciencias	Ciencias	Ciencias	Ciencias	Tecnología
	1B	Tecnología	Geografía	Español	Inglés	Inglés
	2A	Matemáticas	Inglés	Historia	Formación cívica y ética	Tutoría
	2B	Historia	Tecnología	Tecnología	Formación cívica y ética	Ciencias
	3º	Inglés	Español	Inglés	Tecnología	Matemáticas
9:40-10:30	1A	Inglés	Español	Inglés	Tecnología	Geografía
	1B	Asignatura estatal	Inglés	Asignatura estatal	Asignatura estatal	Educación física
	2A	Formación cívica y ética	Matemáticas	Tecnología	Inglés	Español
	2B	Ciencias	Tutoría	Matemáticas	Matemáticas	Ciencias
	3º	Español	Tecnología	Ciencias	Formación cívica y ética	Inglés
10:30-11:20	1A	Asignatura estatal	Educación física	Tecnología	Geografía	Educación física
	1B	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	2A	Español	Tecnología	Formación cívica y ética	Ciencias	Historia
	2B	Ciencias	Formación cívica y ética	Ciencias	Español	Español
	3º	Historia	Ciencias	Historia	Formación cívica y ética	Ciencias
11:20-11:50						
11:50-12:40	1A	Español	Asignatura estatal	Español	Artes	Matemáticas
	1B	Ciencias	Español	Ciencias	Español	Artes
	2A	Historia	Ciencias	Matemáticas	Ciencias	Ciencias
	2B	Matemáticas	Artes	Historia	Historia	Educación física
	3º	Artes	Historia	Formación cívica y ética	Matemáticas	Historia
12:40-13:30	1A	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Español	Español
	1B	Geografía	Ciencias	Tutoría	Geografía	Ciencias
	2A	Artes	Español	Formación cívica y ética	Matemáticas	Matemáticas
	2B	Español	Historia	Educación física	Ciencias	Formación cívica y ética
	3º	Ciencias	Formación cívica y ética	Español	Artes	Educación física
13:30-14:20	1A	Artes	Geografía	Geografía	Matemáticas	Ciencias
	1B	Español	Educación física	Artes	Ciencias	Geografía
	2A	Ciencias	Artes	Educación física	Historia	Educación física
	2B	Formación cívica y ética	Español	Español	Artes	Matemáticas
	3º	Educación física	Matemáticas	Matemáticas	Español	Español

Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

En el ciclo escolar 2014-2015, la escuela Secundaria registró una matrícula de 178 alumnos, de 12 a 15 años. Del total de estudiantes matriculados, 68 alumnos se inscribieron en el primer grado, 64 en el segundo y 46 en el tercer grado.

Del total de alumnos inscritos en primero, 33 eran hombres y 35 mujeres, en segundo 30 eran hombres y 34 mujeres y en tercero 27 eran hombres y 19 mujeres. Esto representa un total de 90 hombres y 88 mujeres inscritos en los 3 niveles educativos.

La estructura de distribución del alumnado en las aulas se constituyó en dos grupos de primer grado (primero A y B), dos grupos de segundo (segundo A y B) y un grupo de tercero (tercero U). Conformándose el grupo de primero A por 36 alumnos, el de primero B de 32, el grupo de segundo A de 31 y el segundo B con 33 alumnos. Cabe señalar que, en México, según datos de 2013, la ratio alumno/profesor en la educación secundaria es la más alta de los países de la OCDE y asociados: 32 estudiantes. Esta cifra resulta más del doble que el promedio de la OCDE (OCDE, 2015).

7.3 Los resultados de las evaluaciones internas

En este apartado incluimos los resultados educativos registrados en las evaluaciones internas en las dos escuelas en los cinco bimestres que conformaron el ciclo escolar 2014-2015. El análisis de estos resultados nos permitirá su comparación con los resultados obtenidos en las evaluaciones externas que se aplicaron en ambas instituciones así como su contrastación con los resultados etnográficos. Para efectos de contraste con las 3 principales evaluaciones internacionales y nacionales que se aplicaron en las escuelas secundarias (PISA, ENLACE y EXCALE), hemos seleccionado, como ya indicamos en el apartado metodológico, los resultados del alumnado que cursaba el tercer grado de educación secundaria en el ciclo escolar 2014-2015, en las áreas de español y matemáticas¹⁵. Los promedios de aprovechamiento concentran los 5 bimestres evaluados en el ciclo escolar.

¹⁵ Los resultados de las evaluaciones se describen en el capítulo V y de manera específica en el capítulo VII.

7.3.1 Resultados educativos de la escuela secundaria *del Bosque*

En las escuelas secundarias el currículo se divide en asignaturas académicas y de desarrollo. Dentro de la categoría de asignaturas académicas figuran las asignaturas de español, matemáticas, segunda lengua, ciencias, historia y formación cívica y ética. Por otro lado, en las denominadas de desarrollo se concentran las asignaturas de artes, educación física y educación tecnológica.

En la *secundaria del Bosque* los resultados educativos bimestrales se reportan en base a las dos categorías de asignaturas y muestran su promedio general por grupo y por grado. Como mencionamos con anterioridad la escuela distribuyó en el ciclo escolar 2014-2015 el total de la matrícula en cuatro grupos (A, B, C y D). Los grupos concentraban a 22 alumnos en el grupo A, 28 en el grupo B, 20 en el grupo C y 19 en el grupo D. En el ciclo escolar la escuela aplicó cinco evaluaciones bimestrales de cada una de las materias que conformaron el currículo. En la tabla 7.8, se muestran los promedios generales que obtuvieron los alumnos en dos niveles: por grupos y por bimestre evaluado.

Los promedios que registra el alumnado presentan variaciones por asignatura y por bimestre evaluado. En los bimestres I y II, se observan (tabla 7.8), promedios más altos en la asignatura de español que en matemáticas, registrando en la primera el promedio más bajo de 7.4 y en matemáticas de 7.0 y, en caso contrario el más alto de 8.7 en español y de 7.9 en matemáticas.

Sin embargo, esta tendencia se modifica a partir del tercer bimestre y hasta el quinto. En estos, los promedios más altos se registran en la asignatura de matemáticas, alcanzando incluso en el quinto bimestre el promedio más alto registrado en cada una de las evaluaciones de 9.2 y el más bajo en español de 7.3.

Tabla 7.9. Promedios generales por grupos y bimestre de las asignaturas de español y matemáticas del alumnado de tercer grado de secundaria

Bimestre	Grupo	Asignaturas		Promedio total asignaturas académicas	Promedio total asignaturas desarrollo	Promedio total
		Promedio Español	Promedio Matemáticas			
I	A	8.7	7.9	8.0	9.3	8.6
	B	7.4	7.0	7.3	8.2	7.7
	C	8.0	7.1	7.5	8.5	8.0
	D	8.1	7.4	7.3	8.9	8.1
	Promedio total	8.0	7.3	7.5	8.7	8.1
II	A	8.4	8.0	7.9	9.0	8.4
	B	7.7	7.6	7.2	8.5	7.8
	C	7.8	7.9	7.6	8.4	8.0
	D	8.1	8.4	7.8	8.6	8.2
	Promedio total	8.0	7.9	7.6	8.6	8.1
III	A	7.3	8.8	8.2	8.7	8.4
	B	7.2	7.6	7.1	8.6	7.8
	C	7.2	8.0	7.4	8.4	7.9
	D	7.2	8.4	7.6	8.4	8.0
	Promedio total	7.2	8.2	7.5	8.5	8.0
IV	A	7.5	8.3	7.6	9.3	8.4
	B	7.4	7.2	6.9	9.0	7.9
	C	8.3	7.6	7.6	8.5	8.0
	D	8.1	8.2	7.6	8.8	8.2
	Promedio total	7.8	7.8	7.4	8.9	8.1
V	A	8.7	9.2	8.4	9.4	8.9
	B	7.5	7.8	7.5	9.1	8.3
	C	8.0	8.1	7.8	9.0	8.4
	D	7.3	8.3	7.7	9.4	8.5
	Promedio total	7.8	8.3	7.8	9.2	8.5

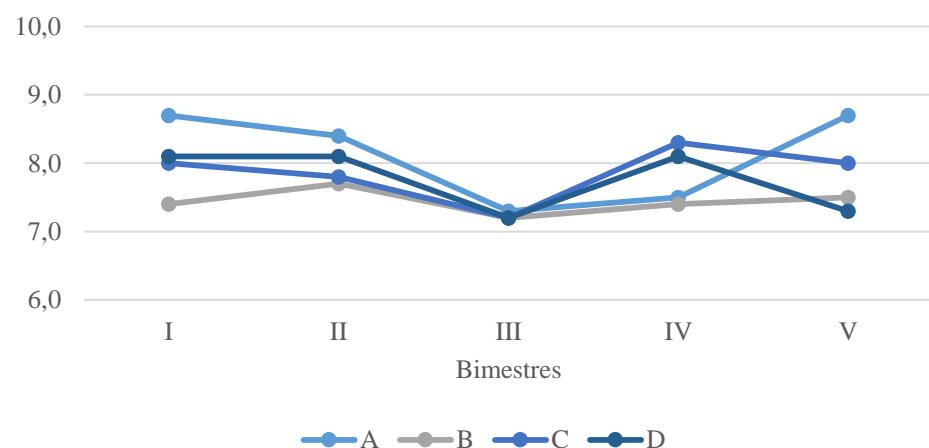
Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro

En lo que corresponde a la asignatura de español se observa que la distribución del promedio de los 4 grupos desciende en la tercera evaluación, registrando un promedio mínimo de 7.2 y un máximo de 8.8. En esta evaluación, los promedios más altos se registran en las asignaturas del desarrollo, ubicándose por encima de las académicas hasta por 15 puntos de diferencia, por ejemplo, en el caso de la diferencia de promedios que alcanza el grupo de tercero B entre ambas categorías de asignaturas. Entre el primer y quinto bimestre los grupos mantienen el promedio

con el que iniciaron el curso, a excepción del grupo D que reporta el promedio más bajo de todos los grupos y en todas las evaluaciones.

Es posible observar que 2 de los grupos (A y C) disminuyen el promedio entre la primera y la segunda evaluación y de manera general, todos los grupos en la tercera. A partir de este descenso, es visible un incremento en el promedio de los grupos en la cuarta aplicación y sólo en la quinta para los grupos A y B.

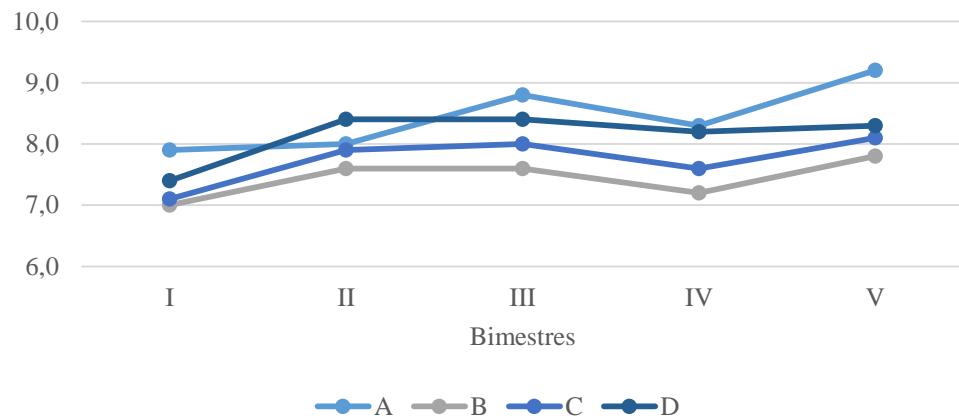
Gráfica 7.1. Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por grupos y bimestres en español



Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

Por otro lado, en la asignatura de matemáticas se observa (gráfica 7.2) una constante en los promedios a excepción del grupo A, que en la quinta evaluación alcanza el promedio más alto (9,2) en comparación con el resto de grupos. A diferencia del promedio que obtienen los alumnos en la asignatura de español en la tercera evaluación (III bimestre) se observa que, de manera general, los grupos aumentan su promedio. Caso contrario en el cuarto bimestre en el que el promedio decrece.

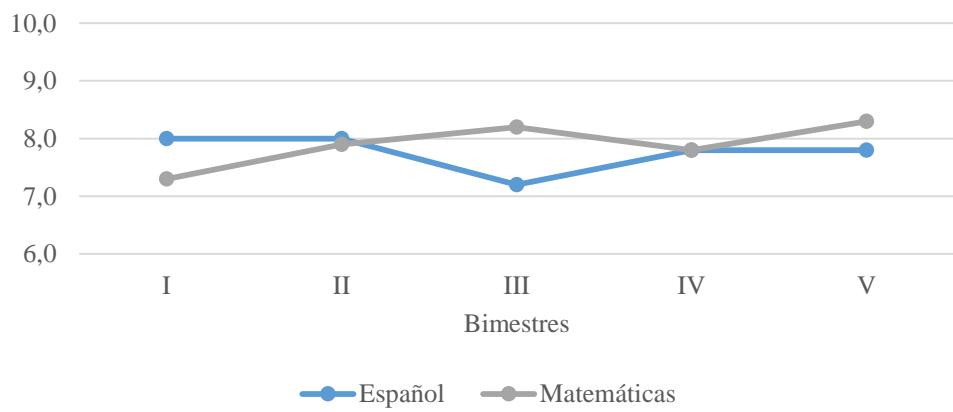
Gráfica 7.2. Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por grupos y bimestres en matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

Los resultados que obtiene el alumnado de tercer grado de secundaria en la evaluación interna se mantienen entre el 8.3 (promedio más alto) y el 7.2 (promedio más bajo), en todos los bimestres evaluados.

Gráfica 7.3. Distribución de promedios generales por bimestre en español y matemáticas del alumnado de tercero de secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

En base a los reportes bimestrales que genera la escuela, fue posible conocer el número de alumnos con calificación reprobatoria en las asignaturas de español y matemáticas. En la

asignatura de español la escuela reportó un total de 66 alumnos reprobados (14 primer bimestre, 3 segundo bimestre, 23 tercer bimestre, 10 cuarto bimestre y 16 quinto bimestre), y en matemáticas un total de 23 alumnos (5 primer bimestre, 9 segundo bimestre, 6 tercer bimestre y 3 cuarto bimestre).

7.3.2 Resultados educativos de la escuela secundaria de la Nube

En la *secundaria de la Nube* se reportan de igual manera los promedios generales del alumnado de tercer grado por asignaturas académicas y de desarrollo. Como mencionamos con anterioridad la secundaria cuenta con un único grupo de tercer grado. En el ciclo escolar 2014-2015 se encontraban adscritos a este grupo 46 alumnos (27 hombres y 19 mujeres). En la tabla 7.9, podemos observar que los promedios generales que registran los alumnos de tercero de secundaria se encuentran entre el 7.1 (promedio más bajo) y el 9.0 (promedio más alto).

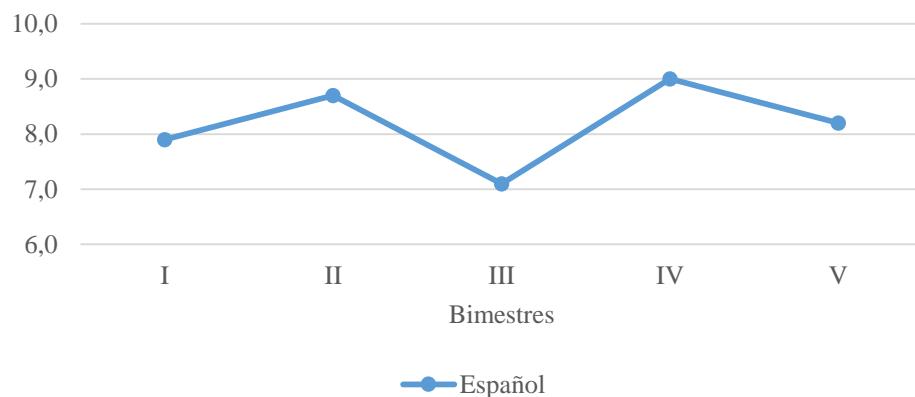
Tabla 7.10. Promedios generales por bimestre de español y matemáticas del alumnado de tercero de secundaria

Bimestre	Asignatura		Promedio total asignaturas académicas	Promedio total asignaturas desarrollo	Promedio total
	Promedio Español	Promedio Matemáticas			
I	7.9	6.9	7.6	8.1	7.8
II	8.7	7.2	8.0	8.2	8.1
III	7.1	7.3	7.4	8.3	7.7
IV	9.0	7.9	7.9	8.3	8.0
V	8.2	7.7	8.1	8.7	7.9
Promedio total	8.2	7.4	7.8	8.3	7.9

Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

En la asignatura de español el promedio más bajo se registró en la evaluación del tercer bimestre (7.1) y el más alto en el cuarto (9.0). Es posible observar un patrón entre las evaluaciones bimestrales, encontrando una similitud entre el promedio del primer y quinto bimestre y entre el segundo y cuarto.

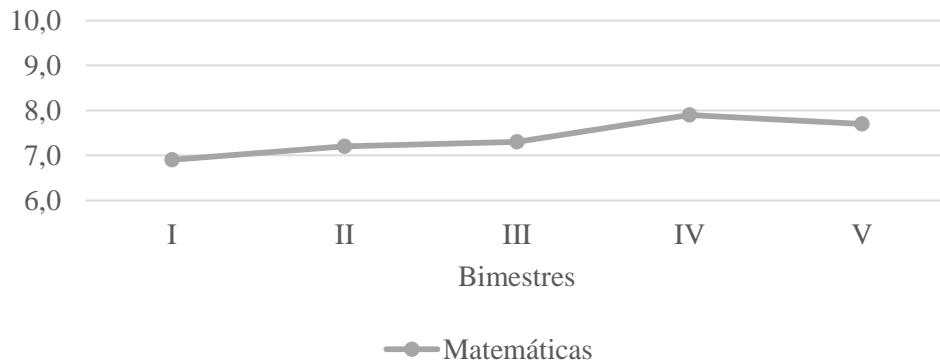
Gráfica 7.4. Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por bimestres en español



Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

Ahora bien, en el caso de la asignatura de matemáticas los promedios muestran una tendencia diferente a la de español (gráfica 7.5). En matemáticas se observa un incremento en los promedios entre la primera y la cuarta evaluación bimestral y un descenso en la quinta. Este aumento va de un promedio de 6.9 en la primera evaluación a un 7.9 en la cuarta.

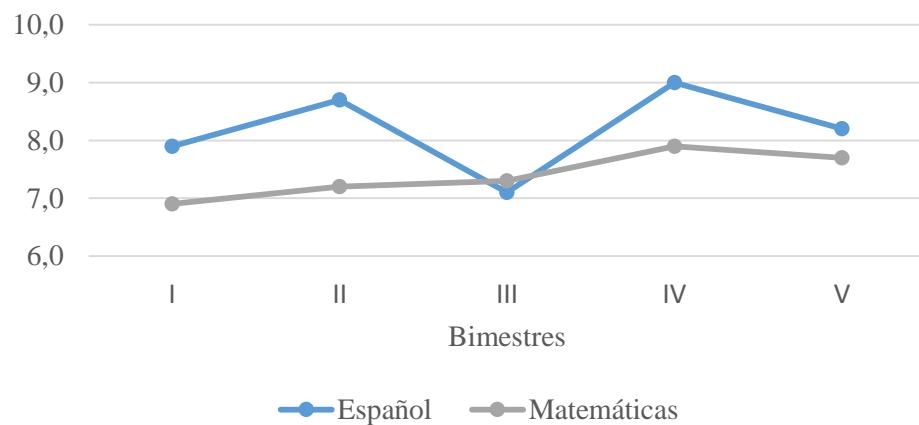
Gráfica 7.5. Promedios generales del alumnado de tercero de secundaria por bimestres en matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

Podemos observar (gráfica 7.6) las tendencias del logro académico registrado en ambas áreas en cada una de las evaluaciones del ciclo escolar.

Gráfica 7.6. Distribución de promedios generales por bimestre en español y matemáticas del alumnado de tercero de secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir documento interno de Centro.

El informe del alumnado con calificación reprobatoria en las asignaturas de español y matemáticas, de la escuela *secundaria de la Nube* no nos fue facilitado por la institución. El prefecto de la escuela nos informó que no había realizado un registro de calificaciones justificado, en base a los lineamientos establecidos en la Reforma Educativa (con vigor en el ciclo escolar 2014-2015), y que pretende evitar que el alumnado repita curso. Sin embargo, la Reforma Educativa establece en el Diario Oficial de la Federación de México, acuerdo número 648 (2012), un nuevo enfoque de evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica que, si bien indican estrategias para disminuir el riesgo de repetición de curso, no señalan una norma de no reprobación que además pueda justificar no mantener un registro de los resultados educativos del alumnado.

Capítulo VIII. Los factores del rendimiento académico: una aproximación cuasi-ethnográfica

En este capítulo trataremos los resultados que se obtuvieron en la aproximación cuasi etnográfica realizada en las *escuelas secundarias del Bosque y de la Nube*. Los resultados se estructuran en base a los factores conductores del rendimiento académico establecidos en las *Investigaciones de Escuelas Eficaces* (IEE), y que han sido recogidas en el marco teórico en el capítulo II, en los 4 niveles siguientes: contexto, escuela, aula y alumnado. La descripción de los resultados se estructura al contemplar estos cuatro niveles.

Las dimensiones que han sido consideradas como factores condicionantes del rendimiento académico y que en esta tesis se han establecido en base a las aportaciones de las *Investigaciones de Escuelas Eficaces* (IEE) se presentan en los 4 niveles que se exponen en la Tabla 8.1.

Tabla 8.1. Factores del rendimiento académico por niveles

Contexto	Escuela	Aula	Alumno
Características del contexto	Dirección escolar y liderazgo	Metodología docente	Satisfacción del alumnado
Características del municipio: situación geográfica, población y aspectos socioeconómicos	Trabajo colaborativo	Orientación hacia el aprendizaje	El autoconcepto
Recursos educativos municipales: oferta y distribución	Calidad del currículo	Clima del aula	El apoyo familiar
Recursos sanitarios y de bienestar social	Clima del aula	Expectativas elevadas	
Convivencia de la comunidad: clima y redes de apoyo	Participación de las familias	Desarrollo profesional	
Política educativa del municipio	Instalaciones y recursos	Procesos de evaluación educativa y logro académico	
		Instalaciones y recursos	

Fuente: elaboración propia en base al Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar y EXEDE, 2012-2014.

8.1 Los factores de contexto

Aunque algunos aspectos contextuales han sido tratados en el capítulo anterior, en este apartado se exponen las características del contexto y su relación con los procesos de escolarización. Se recogen las valoraciones que los diversos agentes realizan sobre los servicios existentes, en el territorio, las condiciones de pobreza – y de educabilidad – de la población y su incidencia en las dinámicas familiares y el rendimiento escolar.

Asimismo, se expone la valoración de la comunidad educativa respecto a la oferta y distribución de los recursos educativos del municipio, los recursos sanitarios y de bienestar que ofrece, las condiciones en que se genera la convivencia entre la comunidad y las políticas educativas que se implementan en el municipio. A partir de estos factores, fue posible obtener un panorama

general de las condiciones que prevalecen en ambos municipios y la relación y efectos que ejercen en la educación.

En los municipios donde se ubican las *escuelas secundarias* la población considera que existen carencias y limitaciones que se relacionan con la **ausencia o deficiencia de los diversos servicios** educativos, de salud, de seguridad, de empleo, de servicios básicos (luz y agua) y de comunicación.

“Está polarizada la riqueza, las condiciones sociales [...] La población más humilde, más sencilla, que es generalmente los hijos de ellos de la población más humilde los que tenemos en esta escuela, pero si este, se nota pues las carencias de infraestructura, de calidad pues en las escuelas, en el centro de salud, en los servicios en general” (Director, escuela secundaria de la Nube).

Las direcciones de las escuelas remarcan las **condiciones de pobreza** de una parte importante de las familias. Para ellos, en los municipios se evidencian las elevadas diferencias económicas entre los propietarios de ganado y tierras, los que se dedican a la construcción y al comercio y la población campesina. Para los directores además de la condición económica y laboral, un aspecto que desfavorece el crecimiento económico y social de los municipios, es la presencia de **población indígena**, y en especial la que ellos definen como “la que habla lengua indígena”. Para el director de la *escuela del Bosque*, la condición indígena resulta motivo de discriminación por parte de la población autóctona. No obstante, en los dos municipios la mayor parte de la población que habita en las cabeceras municipales (donde se ubican las escuelas de estudio) predomina el castellano.

*“A nivel social la desigualdad, la desigualdad es muy palpable en esta región principalmente aquí, en los diferentes grupos étnicos y un poquito muy marcado lo que es la este, la **discriminación**, es muy abismal la cuestión económica. Por ejemplo, de manera despectiva los tratan de chamulas, de que son indios de que no entienden, de que son revoltosos, eso lo hace la comunidad que ellos llaman ladinos, es este muy palpable, sobre todo en el comercio, en el comercio los tratan muy despectivamente”* (Director, escuela Secundaria del Bosque).

Además, señala que la **condición de pobreza incide en la dinámica y educación de las familias**. En el *municipio del Bosque*, el director enumera problemáticas que conducirían a la pobreza -obviando las relaciones que se establecen en sentido inverso- provocadas por el alcoholismo, la drogadicción y la disolución de las familias. En estas problemáticas se considera un factor condicionante el bajo nivel académico de las familias.

“Con escasos recursos, la mayoría viene este con una mala alimentación, inclusive algunos vienen sin comer, eso también hace que baje la parte del rendimiento, este, otros con problemas familiares, algunos otros con familias separadas, es el tipo de alumnos que tenemos aquí en la escuela” (Director, escuela Secundaria del Bosque).

Las principales problemáticas familiares también son percibidas en el *municipio de la Nube*. En este, los docentes identifican también dinámicas como el alcoholismo, la separación familiar y la violencia intrafamiliar. Situaciones que consideran afectan de manera directa el rendimiento del alumnado.

“Alcoholismo, cómo se puede decir, la separación de los padres, maltrato también, son las cosas que más se dan aquí, al menos con las que hemos platicado, son los detalles que tenemos, que a los papas uno de ellos es alcohólico, entonces hay problemas o hay maltrato, que le pegan a la mama, etcétera, entonces sí, yo creo que eso es lo que viene a repercutir” (Docente, escuela secundaria de la Nube).

8.1.1. Recursos educativos municipales: oferta y distribución

En el municipio del Bosque la oferta educativa pública se distribuye en 14 escuelas (2, preescolar, 4 primarias, 4 secundarias y 4 bachilleratos). En el municipio la inspección educativa y las direcciones de los centros no realizan una valoración general de los **recursos educativos municipales**, aunque aportan datos, desde los niveles de conocimiento que tienen, de la oferta y distribución de estos. Las familias si vierten su valoración. Las familias de la *escuela secundaria del Bosque* consideran que el gobierno municipal ha realizado importantes

aportaciones al ámbito educativo en el municipio. Para ellos, las acciones corresponden principalmente a la importancia que otorga el presidente municipal a la educación.

“Bueno, si hablamos a nivel municipio, yo creo que se le ha inyectado algo a lo que es educación [...] se le ha inyectado, se le da dado atención, principalmente nuestro presidente nuevo [...], pues ha estado al pendiente, ha habido una estrecha comunicación dirección, comité y municipio” (Familias, escuela secundaria del Bosque).

Sin embargo, para las familias la oferta pública se reduce a las primeras etapas, ya que el nivel de estudios universitarios es de gestión privada, lo que representa un freno para la construcción de trayectorias de continuidad educativa, ya que supone un coste para las familias que no pueden asumir.

“Hay particulares, pero ya es pagado pues, nosotros no tenemos para pagar” (Familias, escuela secundaria del Bosque).

Las **aportaciones económicas, de infraestructura y mobiliario** que ha realizado el presidente municipal en la escuela *secundaria del Bosque* resultan, al igual que para las familias, relevantes para los docentes. Estos consideran que la labor que ha realizado el presidente municipal se ha enfocado a mejorar las condiciones educativas del municipio, mostrando un fuerte compromiso y respeto por la educación.

“Quiero decirle yo llevo veinte años acá y quiero decirle que en los veinte años para mí ha sido el mejor presidente que ha tenido [...], es un hombre que ha trabajado con la educación y por la educación [...], con las necesidades de las comunidades, en año y medio, ya para dos años hizo doscientas obras que ningún presidente había hecho, apoyo muchísimo a las instituciones educativas, en nuestra escuela dono un domo que es tan necesario, barrió para la seguridad de todos los jóvenes, en la escuela [...] les puso domo en la escuela [...] dos aulas didácticas, en la escuela [...] el bardeado perimetral con pórtico que le dio una presencia bonita, así, en la escuela [...] el turno matutino seis aulas, dono seis aulas, o sea modiflico la escuela” (Docente, escuela secundaria del Bosque).

Los recursos que otorgó el Presidente Municipal también fueron evidentes para el alumnado. Para ellos, la detención en la adjudicación de estos recursos tuvo repercusiones en las obras y en las gestiones que el Presidente tramitaba para mejorar las condiciones del municipio.

“[...] dijeron que iba a construir una nueva biblioteca en este año, y ya no lo consiguió, dijo que, bueno, la biblioteca, algunas calles las iban a acabar, digo componer y ya no acabo esos proyecto, a la escuela le afecto porque bueno la remodelación de los salones y la biblioteca, quien un poco de más espacios y libros” (Alumno, escuela secundaria del Bosque).

En el *municipio de la Nube* la **oferta educativa** se concreta en 5 escuelas (1 preescolar, 1 primaria, 2 secundarias y 1 bachillerato). La oferta se considera apropiada por el director para atender a la población en edad escolar. Sin embargo, señala que los recursos con los que cuenta cada institución son escasos, lo que dificulta ofrecer una educación de calidad.

“En educación no sé si tenga dos o tres años que se creó la universidad [...], está dando ya servicio profesional, me parece que está bien, nació bien, la universidad tiene su edificio y los profesores que se contrataron tienen que reunir ciertos requisitos, digamos me parece que es maestría con el grado, mediante un examen, es gente joven, gente que viene con deseos de trabajar, y el resto está cubierto, la preparatoria está cubierta, el jardín de niños y todo, pero las escuelas con muchas carencias, no hay internet, no tenemos computadoras, una biblioteca completa no hay, una aula de medios no hay, y creo que más o menos están todas” (Director, escuela secundaria de la Nube).

A pesar de la oferta educativa que representa la universidad del *municipio de la Nube*, para los alumnos, sus condiciones y las carreras profesionales que ofrece no cubren sus principales necesidades.

“Aquí hay una universidad, pero sólo tiene carreras tecnológicas, es que sigue en desarrollo porque también carece de materiales, por ejemplo, ya tienen algunas cosas, pero como son bastantes, pues hay veces donde se descompone y ya no se repone nada porque hay falta de recursos” (Alumnos, escuela secundaria de la Nube).

La opción para los jóvenes del *municipio de la Nube* que pretenden ingresar al nivel universitario, se limita a la oferta educativa que se ofrece en la capital del Estado. Las familias del municipio también consideran, como lo hacían las familias del *municipio del Bosque* que la aportación económica que deben realizar para que sus hijos puedan acceder a este nivel universitario -concretada en el alojamiento, la alimentación, la matrícula y el material-, resulta un freno a la continuidad educativa y deviene un desembolso en ocasiones inasumible.

8.1.2. Recursos sanitarios y de bienestar social

En ambos municipios se reconocen exclusivamente **servicios de salud y deportivos** como pertenecientes a la categoría del epígrafe. Los alumnos del *municipio del Bosque y de la Nube* concentraron su atención en los servicios relacionados con el deporte, destacando sus precarias condiciones, la falta de mantenimiento y la escasa o nula oportunidad de uso. Por otra parte, fueron las familias y los directores de ambos municipios quienes dieron prioridad a los servicios de salud, al considerarlos básicos. Para ellos, estos servicios tienen fuertes carencias tanto de personal como de material y no permiten cubrir la atención primaria. Se muestran además críticos acerca de la calidad en el servicio y en ocasiones denuncian la actitud y el trato que reciben del personal que los atiende y que consideran insultante.

“La vez pasada lleve a mi niño que está acá, el sufre de colitis, y estaba retorciéndose de dolor de estómago, lo lleve y simple y sencillamente dijo la doctora que a ella no le competía atenderlo” (Familia, escuela secundaria de la Nube).

El inspector y la mayoría de los docentes de ambas escuelas no hacen una valoración de los servicios sanitarios y de bienestar social que oferta el municipio, debido a que su lugar de residencia es otro del que se ubican las escuelas.

8.1.3 Convivencia en la comunidad: clima y redes de apoyo

Para el director y las familias del *municipio del Bosque*, la comunidad está organizada en **diferentes agrupaciones**. La agrupación que percibe el director con más poder de convocatoria

y participación es la política. Refiere que la población “se fanatiza” con asuntos políticos y eso ha provocado una serie de enfrentamientos, violencia e inseguridad, más latente en el periodo de elecciones. De forma contraria, las familias perciben una agrupación positiva de la comunidad. Esta agrupación y unión se consigue cuando se solicitan recursos y servicios escasos en el municipio. El director describe de manera particular la unión a la que hacen referencia las familias, señalando que es controlada por una organización campesina radical, que utiliza diversas estrategias, como convocar bloqueos en las carreteras. Estos bloqueos (con una duración indeterminada), tienen la finalidad de captar recursos económicos para la población solicitando una cuota a los vehículos que transitan, o bien actúan a modo de presión, como demanda a la presidencia municipal.

“Anteriormente, la violencia era de carácter político, principalmente en los momentos electorales si había confrontaciones, inclusive enfrentamientos debido a la cultura de los habitantes, que pues a la mejor se fanatizaban un poco pues, con la cuestión del partido y llegaban a tener diferencias violencias, sobre todo en esos momentos, últimamente se ha calmado un poco, si hay inseguridad como en todo el país, habían algunos enfrentamientos entre los propios habitantes de la misma comunidad [...] en la cabecera municipal ha disminuido la violencia” (Director, escuela secundaria del Bosque).

Durante la aproximación etnográfica pudimos constatar las estrategias de bloqueos para la captación de recursos y los efectos que producían en la población. En primer lugar, debido a que la carreta de acceso al municipio es la segunda vía que conecta desde la capital de Chiapas hasta uno de los Estados colindantes, el tráfico es significativo, tanto de vehículos privados como de transporte público.

Por ello, los bloqueos (que podían durar días), impedían a los vehículos el paso. En segundo lugar, para la población que trabajaba en otros municipios y el alumnado que asistía a las escuelas del municipio del Bosque, les era obligatorio realizar un trayecto caminando, debido a los límites del bloqueo y las dificultades de acceso al transporte público que los conectaba. Pudimos constatar también el riesgo que significaba el cruce el bloqueo andando, debido a las posibles reacciones de la población que estaba agrupada en el sitio. Para la plantilla docente

significaba de igual manera un problema cuando los bloqueos se organizaban los fines de semana, pues no les era posible trasportarse a sus lugares de residencia en sus vehículos particulares, siendo necesario realizar el trayecto en transporte público. Asimismo, pudimos estar presentes en los acontecimientos acaecidos ante la detención del Presidente Municipal por parte del Ejercito Nacional. Este acontecimiento propició que las escuelas (de todos los niveles educativos) del municipio suspendieran labores durante dos días, debido a los rumores de enfrentamientos programados y por las marchas que organizó la población en la cabecera municipal con el objetivo de solicitar la liberación del Presidente.

“Los jóvenes inclusive dejaron de asistir a la escuela, el operativo que se montó era un operativo de venir a agarrar a un no sé, alguien, el más buscado, vinieron ciento treinta camionetas del ejército, de la AFI de todas las corporaciones policiacas únicamente para amedrentar y espantar, es bueno la seguridad en [...] pero aquí dicen el que se meta lleva, y los que estamos trabajando y produciendo pues creo que nos afecta, vaya en cuestión de todo ese despliegue de seguridad, pero si afecto, en general si afecto” (Docente, escuela secundaria del Bosque).

Una vez restablecidas las clases en la *secundaria del Bosque*, las sospechas de nuevos enfrentamientos y el establecimiento del Ejercito Nacional en gran parte de la carretera de acceso al municipio y en la cabecera municipal, generó en los docentes y alumnos temor, externados -por ambos- en las clases.

“Bueno es algo conflictivo, este ya tiene creo que ya va a ser un mes que tiene problemas este, políticos, no hay presidente, la gente tiene miedo, es algo conflictivo pero, antes de eso era, estaba bien, mejor, era pacífico [...] no así, pero estallo las cosas, al presidente lo arrestaron y todo eso, y hubo ese problema, porque o sea, por lo que está pasando en las noticias, que el presidente va a salir y va a salir a matar gente y no sé qué más, o sea ese tipo de problema hay [...] porque bueno, muchas personas estuvieron ahí, pues con el presidente apoyándolo y todo y ahorita que el presidente cayó, ya van a caer todos ellos y por eso algunas personas tienen miedo, pero el que nada debe nada teme” (Alumno, escuela secundaria del Bosque).

Sin embargo, a pesar de los comentarios de la comunidad educativa y las publicaciones de la prensa, en la escuela no se generó una intervención para comunicar a los alumnos las circunstancias en las que se suscitó el problema, o bien, para mitigar el clima de incertidumbre y temor.

“Esta es una zona donde reina este, una organización campesina llamada [...], ellos si son muy radicales, son muy radicales en sus decisiones, hacen muchos bloqueos de carreteras, y lo último que aconteció fue la citación del Presidente Municipal, que fue destituido por una acusación de secuestro, tortura, sería abuso de poder [...]. Tienen temor, en mi concepto tienen temor porque es una persona, son muy radicales, entonces si ceden muy fácilmente, al rato van a hacer más bloqueos, esa es la cuestión, y pies a quienes afectan directamente no es al gobierno, sino a la población en general” (Director, escuela secundaria del Bosque).

En contraposición, en el *municipio de la Nube*, estas problemáticas son inexistentes. Las familias perciben que la convivencia es pacífica y que la comunidad no interfiere en los asuntos personales de los demás: “cada cual va a lo suyo”. En contraposición, la red asociativa local resulta mínima y se re-elabora de forma puntual.

“La gente no es conflictiva como en otros lugares que un conflicto y sacan las armas y todo eso, aquí la mayor parte de la gente no se mete con nadie” (Familias, escuela secundaria de la Nube).

Sin embargo, similar a lo que sucede en el *municipio del Bosque*, el director del *municipio de la Nube* señala que, a pesar de no existir “grandes conflictos”, se observan algunos en épocas de elecciones, pero que “son controlados”.

“Siento que sí, es lo poco que yo he apreciado, pienso que sí, no hay grandes conflictos, pues a veces se ve un poco cuando hay elecciones y eso, pero generalmente este, no hay mayor problema, al presidente municipal lo puede ver en el parque, en su casa, en cualquier banqueta, no observo mayor dificultad” (Director, secundaria de la Nube).

8.1.4 Política educativa de los municipios: elección escolar y financiación de los centros

El mercado educativo local se conforma sin restricción para las familias, estas pueden acceder a los establecimientos escolares al existir una zona de escolarización única. Así, podemos afirmar que la **distribución del alumnado** en las escuelas Secundarias de los municipios se determina principalmente por las familias.

Para la selección de los centros estas consideran ciertos aspectos como el turno de la escuela, la cercanía y la seguridad. Estos aspectos se complementan en el caso de los alumnos que realizan alguna actividad económica, con el horario laboral que tienen. En ambas escuelas, fue posible observar un patrón en la distribución del alumnado en relación a la zona donde habitan. Las familias de alumnos que provienen de comunidades lejanas, prefieren la adscripción en las escuelas con turnos matutinos. Esto es así debido a la distancia que tiene que recorrer el estudiante, para asistir a la escuela y a los peligros asociados al desplazamiento, en especial para las chicas.

En cambio, en las escuelas que se imparten en el turno vespertino (como la escuela *secundaria del Bosque*), asiste mayormente el alumnado que habita en las cabeceras municipales, pues para éste no representa un riesgo el traslado del hogar a la escuela.

“Es que a veces ya es tarde, aquí lo que tienen se nubla muchísimo, baja mucho la neblina, entonces ya para mandar a una señorita a una escuela que está bastante retiradita y ya de noche como que no, hay muchas personas, porque aquí como está la universidad, aquí vienen mucha gente desconocida, y nadie sabe cómo realmente son, y siempre da miedito pues de que vaya” (Familias, escuela secundaria de la Nube).

Ahora bien, en relación a los **procesos de selección del alumnado**, ambas *escuelas secundarias* tienen una estructura normada por la Secretaría de Educación, que consiste en la matrícula de un mínimo de 35 y un máximo de 55 alumnos por grupo. Para las familias de la *secundaria de la Nube*, esta normativa resulta antipedagógica y contraproducente a efectos del rendimiento académico de los alumnos. Para estas familias a los estudiantes *“como son muchos no los pueden atender”*.

“Nuestros hijos están bien saturados por lo menos en segundo grado, mi hijo está con, no sé si con cincuenta y cinco o cincuenta y siete y no, no dan entonces este, si fuera por los maestros poner más empeño, ellos quisieran dar lo mejor, pero como son muchos no los pueden atender” (Familias, escuela secundaria de la Nube).

El cumplimiento de la norma de matriculación del alumnado también resulta un conflicto para el director de la escuela *secundaria del Bosque*.

“Si no se cumple con ese matriculado, aquí en la escuela tenemos una estructura de cuatro, cuatro de primero, cuatro grupos de segundo y cuatro grupos de tercero, hay esa estructura, entonces hasta ahorita no hemos tenido detalles pues porque de acuerdo a la estadística inicial pues tuvimos trescientos sesenta y nueve alumnos este ciclo, y de alguna forma pues, da la cantidad con la estructura que pide la Secretaría, entonces este, es la matrícula que manejamos aquí en la institución, aunque nos desfavorece un poco, o sea la gente prefiere el turno matutino, sin embargo, por la misma trayectoria que se ha tenido como institución, en donde de alguna forma hemos hecho un equipo con los maestros, pues la gente dice nos vamos a la [...], sino ya hubiese” (Director, escuela secundaria del Bosque).

La **financiación** de las escuelas proviene de recursos estatales, de las acciones que realizan las familias -para recabar fondos que cubran las necesidades principales de la escuela- y de las gestiones que realiza el director con la presidencia municipal. Estas gestorías se realizan a través de la relación estrecha de los directores con los presidentes municipales. Los principales apoyos otorgados en la escuela *secundaria del Bosque* (a partir de las gestiones entre la escuela y la presidencia y la colaboración de las familias) se concretan en el ámbito de las infraestructuras, en el bardado perimetral de la *escuela* y la construcción de aulas, bibliotecas y domos en la plaza cívica. Así lo señala el director.

“Los recursos que normalmente se dan en todo el Estado, es muy poco lo que se recibe a nivel estatal, es muy poco lo que se recibe, desafortunadamente en la función directiva si tienes conocidos en la Secretaría se te dan recursos, y si no tienes ningún conocido, pues prácticamente es oficio tras oficio y no hay respuesta” (Director, escuela secundaria del Bosque).

Los **apoyos económicos** que reciben los alumnos de ambas *escuelas* por parte el Gobierno Estatal se centran en el programa *Oportunidades*. Este programa ofrece una cuota mensual de entre 515 y 660 pesos mexicanos¹⁶ a cada alumno, como incentivo para cubrir las necesidades educativas básicas, 440 pesos mexicanos para apoyo de útiles escolares y un monto destinado a las familias por apoyo alimentario de 475 pesos mexicanos. El Programa exige a los alumnos la asistencia escolar, y a las familias la participación en sesiones de carácter informativo (sobre educación, salud, violencia, etc.) (PROSPERA, 2014). Al no cumplirse los lineamientos que exige el programa, el apoyo es retirado. Sin embargo, este apoyo ejerce un efecto contrario en la percepción del director de la *escuela secundaria del Bosque*.

“Un problema muy también, muy grande donde se recibe el apoyo de oportunidades que es pues únicamente enviarlos por el recurso, porque reciben un apoyo, el objetivo que persigue oportunidades es enriquecer y favorecer a los jóvenes, pero acá es muy diferente, acá utilizan los padres de familia, esperan la fecha de pago para que puedan ellos utilizar el recurso” (Director, escuela secundaria del Bosque).

Por su parte, el inspector de ambas *escuelas secundarias* sugiere erradicar la idea que tienen las familias acerca del uso de la beca. Para muchas de estas familias el apoyo se convierte en una ayuda indirecta para el sustento familiar, obviándose el objetivo que en realidad tienen: destinarse de manera exclusiva a la educación y promoción escolar del alumnado.

“Pues quitarles a los padres de familia la idea de que no es únicamente cumplir con tener una beca sino que porque el alumno lo requiere y la capacidad que tienen los alumnos para dar ciertas becas, pero muchos padres de familia saben de qué cumpliendo en la asistencia a la escuela los alumnos ya le dieron la beca, no debe ser, la beca es una ayuda para el alumno, para que estudie, sin embargo, estos recursos van directamente a la mamá de los alumnos y no la gastan en la educación de sus hijos” (Inspector, secundaria del Boque y de la Nube).

¹⁶ El monto del apoyo varía por sexo y grado escolar. En todos los grados la cuota para las mujeres es mayor (de 25 pesos mexicanos en primero, 60 en segundo y 90 en tercero) que la otorgada a los hombres. En lo referente al grado escolar, la cuota incrementa por cada nivel (de 60 pesos mexicanos por grado para mujeres y de 25 pesos mexicanos de primero a segundo y de 30 pesos mexicanos de segundo a tercero para los hombres).

En la localidad del *Bosque* se otorgó el apoyo alimentario a 2,025 familias con hijos e hijas en primaria y secundaria y a un total de 4,810 familias distribuidas en el total de localidades que conforman el municipio. Por otro lado, fueron otorgadas en la localidad de la *Nube* a un total de 871 familias el apoyo alimentario y a un total de 713 familias distribuidas en el resto de localidades del municipio. En relación a las becas otorgadas a los alumnos de primaria y secundaria en la localidad del *Bosque* se ofrecieron a un total de 1,944 alumnos y a un total de 5,294 en las localidades restantes. En cambio, en la localidad del municipio de la *Nube* se otorgó el apoyo educativo a 918 alumnos, y en el resto de localidades a 1,043 alumnos (PROSPERA, 2014). Frente a estos datos, las familias consideran que los apoyos que otorgan instancias estatales y municipales son escasos y no cubren las necesidades básicas que existen en las *escuelas*. En esta línea se expresaba una madre, cuando afirmaba “*con decirle que ni sillas tienen para sentarse los niños*”.

“*El detalle aquí es que ni el municipio ni el estado apoyan a las escuelas, es muy rara la vez que el estado apoya a las escuelas, o que el municipio haga un, un apartado digamos así para apoyar a una escuela, pero por lo regular, casi la mayoría de las cosas se han hecho, por ejemplo, este local ha sido por obra de los padres de familia, de lo que los niños que van a egresar este año, lo están dejando como un recuerdo o un agradecimiento hacia la escuela. Pero digamos que el comité del municipio o por parte del presidente municipal se va a dar una ayuda, es como esperar que caiga granizo en tiempo de calor, como les dicen, con decirle que ni sillas tienen para sentarse los niños*

” (Familias, secundaria de la *Nube*).

A modo de resumen del apartado se exponen en la siguiente tabla los principales resultados obtenidos en relación a los factores contextuales en ambos municipios. En la elaboración de esta tabla y de las siguientes que se introducirán al final de cada uno de los apartados del capítulo se utilizarán, con el objetivo de facilitar la lectura, las abreviaciones siguientes: alum (alumnado), doc (docentes), dir (dirección), fam (familias) e ins (inspección). Estas abreviaciones servirán para reconocer el agente que ha emitido las valoraciones que se recogen. Asimismo, también se incluirán los resultados del trabajo de observación, que se abreviará de modo similar (obs).

Tabla 8.2. Principales resultados obtenidos de los factores de contexto.

Factores contextuales	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube
Características del municipio: situación geográfica, población, aspectos socioeconómicos	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia o deficiencia de los diversos servicios educativos, de salud, de seguridad, de empleo, de servicios básicos (luz y agua) y de comunicación (dir). -Las condiciones de pobreza, la distribución desigual de la riqueza y la diversidad étnica, determinan las necesidades básicas (dir). -Problemáticas como el alcoholismo, drogadicción, la violencia y la ruptura familiar, ejercen una influencia negativa en la dinámica y educación de las familias (dir y doc). 	
Recursos educativos municipales: oferta y distribución	<ul style="list-style-type: none"> --14 escuelas (2, preescolar, 4 primarias, 4 secundarias y 4 bachilleratos) (ins). -Valoración positiva de los recursos educativos municipales (fam y alum). -Positiva labor del presidente municipal: compromiso y respeto por la educación (fam, doc y alum). 	<ul style="list-style-type: none"> -5 escuelas (1 preescolar, 1 primaria, 2 secundarias y 1 bachillerato) (ins). -Oferta apropiada (dir). -Recursos de la escuela escasos (dir).
Recursos sanitarios y de bienestar social	<ul style="list-style-type: none"> -Fuertes carencias en servicios sanitarios que no permiten cubrir la atención primaria (fam y dir). -Precarias condiciones, falta de mantenimiento y escasa o nula oportunidad de uso de servicios deportivos (alum). 	
Convivencia en la comunidad: clima y redes de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> -Organizaciones políticas con fuerte implantación para luchar por las necesidades de la población (de carácter político, social, económico y educativo) (dir, fam). -La organización de las peticiones afecta a la población al realizarse a través de bloqueos carreteros (dir). 	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones individualistas y de respeto entre la comunidad (fam). -Conflictos en épocas de elecciones que son controlados oportunamente (dir).
Política educativa del municipio	<ul style="list-style-type: none"> -La distribución del alumnado en las escuelas es determinada por las familias y consideran para su elección aspectos como: el turno en que se imparte, la cercanía, la seguridad y la adecuación con el horario laboral del alumnado que realiza una actividad económica (fam). -La norma de selección del alumnado que establece la Secretaría de Educación Pública, resulta antipedagógica y contraproducente para el rendimiento académico del alumnado (fam y dir). -La financiación de las escuelas secundarias se genera por recursos estatales, las aportaciones económicas de las familias y las gestiones que realizan los directores (dir). <ul style="list-style-type: none"> - Los apoyos económicos para el alumnado se otorgan por parte el Gobierno Estatal centrados en el programa <i>Oportunidades</i> (dir). - Las familias distorsionan el uso y aplicación de los apoyos económicos destinados por el programa <i>Oportunidades</i> al alumnado, utilizándolo como un apoyo al sustento familiar (ins). - Los apoyos económicos para las escuelas que otorgan las instancias estatales y municipales son insuficientes para cubrir las necesidades básicas (fam). 	

Fuente: elaboración propia.

8.2 A nivel de la escuela

Entenderemos por factores a nivel de escuela aquellos que mantienen relaciones directas o indirectas con el funcionamiento y gestión de las *escuelas*, su estructura y organización y las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa. En este apartado se describen aquellos factores que se generan en el interior de las *escuelas* y que ejercen una influencia en el rendimiento académico: la dirección escolar y el liderazgo, el trabajo colaborativo, la calidad del currículo, el clima escolar, la participación de las familias y las instalaciones y recursos escolares.

8.2.1 La Dirección escolar y el liderazgo

Para los agentes educativos -inspección, dirección, docentes y familias-, el **papel del director** resulta fundamental en el desempeño de los docentes. Su función se destaca en especial cuando favorece el trabajo colaborativo y la participación activa en los procesos de mejora de la escuela. Asimismo, los agentes consideran que en las *escuelas* carentes de un perfil directivo con estrategias claras y eficientes canales de comunicación, los docentes se comprometen en menor medida -incluso nula-, en actividades o acciones de mejora. Ambas situaciones pudieron recogerse a lo largo de la investigación, y constatar a través del cambio de dirección en ambas *escuelas* entre la primera y la segunda fase del trabajo de campo.

En la aproximación etnográfica pudimos observar dos funciones directivas diferentes y sus efectos en el proceso educativo. En la *secundaria del Bosque*, se produjo un cambio en la dirección en el inicio del ciclo escolar. Las **características de gestión** de ambos directivos generaron cambios en la actitud y ejercicio de los docentes, así como en la organización, la disciplina y el involucramiento de la comunidad educativa en los procesos de mejora. El desempeño del primer director, al que denominaremos *autoritario* se consideró por los docentes como “*autoritario, déspota y agresivo*” (Profesor, escuela *secundaria del Bosque*). Estos consideraban que una función directiva centrada en el autoritarismo, impide un sentimiento de comunidad entre los docentes, los alumnos y las familias, fundamental para favorecer el rendimiento académico del alumnado y, por ende, mejorar las condiciones en la escuela.

“Yo lo reconozco como gestor, ahora como jefe, era una papa, no sabía tratar a las personas, muy déspota, la perspectiva que llegaba uno, profe esto y ya muy agresivo, no se situaciones personales, no sé, pero la verdad que de comparar a aquel director a este director, excelente director, una persona muy educada, hasta para tratar, muy bien, nada que ver con aquel, si ayudo mucho, a mí me ayudó mucho, a veces no quería ni venir a la escuela, muchos compañeros así estaban, no querían venir a la escuela” (Docente, escuela secundaria del Bosque).

En contraste, la gestión del segundo director, el actual, al que denominaremos *reformador* ha generado un cambio estratégico en la participación e involucramiento de los docentes, quienes se han estructurado en *promotorías* (comisiones) orientadas a las diversas asignaturas y al fomento de la lectura y la escritura de forma principal. Sin embargo, se reconoce que, debido a las condiciones directivas anteriores, algunos profesores no se han comprometido en las acciones estratégicas que propuso el director *reformador*.

“En cambio en este ciclo hemos jalado bien, hemos jalado, yo veo que la academia de español está trabajando, el año pasado casi no, la promotoría de disciplina está trabajando, antes los grupos, estaba el maestro adentro o acababa de salir y todos los alumnos fuera y les valía [...] y ahora no, sale el maestro y esperan al siguiente maestro, lo esperan ahí adentro [...], nosotros la promotoría también estamos trabajando [...], la promotoría de mejora profesional también estamos trabajando, y el año pasado no, en esos cuatro años no trabajamos” (Docente, escuela secundaria del Bosque).

A partir de la adscripción del actual director en la *secundaria del Bosque*, se organizaron las *promotorías*. Esta organización consta de 8 *comisiones* (a las que algunos docentes denominan *academias*) formadas por un presidente, un secretario y un número determinado de docentes. Las *academias* atienden las asignaturas del currículo que se imparte en la escuela: la academia de español, de matemáticas, de ciencias sociales, de ciencias (biología, física y química), de inglés, de educación física, de educación tecnológica y de artes. Las *academias* con mayor número de docentes corresponden a la de matemáticas (un presidente un secretario y dos docentes), la de ciencias sociales (un presidente un secretario y tres docentes) y ciencias (un presidente, un secretario y dos docentes).

Las academias de español e inglés solo cuentan con la adscripción de un presidente, un secretario y un docente, y el resto sólo se conforman de un presidente y un secretario (educación física, educación tecnológica y artes). La distribución y asignación de los docentes en cada una de las *academias* se realiza a partir de su área de especialización. Estas condiciones han facilitado la integración del trabajo de los docentes y la atención prioritaria y efectiva de las problemáticas detectadas.

“Ahora las academias también manejamos a nivel zonal, es ahí, si es por materia, por asignatura, ahí si cada uno de como trabajamos que hay que utilizar, que medios, como hacerlo más ameno, como el niño aprende más, eso ya es a través de academias, por asignaturas, español, matemáticas, artes, todas” (Docente, secundaria del Bosque).

Ahora bien, las **condiciones de organización y cooperación** actual descritas por los docentes de la *secundaria del Bosque* guardan relación con las que se presentaron, según los propios docentes, durante la dirección anterior a la *autoritaria*, que denominaremos *permisiva*. En este sentido, señalan los cambios que fueron implementados por el director *autoritario*, respecto a su homólogo anterior. Estos cambios, que tuvieron una negativa acogida al principio entre algunos docentes, hacían frente a ciertos privilegios que estos gozaban durante la época *permisiva*, muchos de ellos enfrentados a lo normado por la Secretaría de Educación.

“Aquí había acuerdo que los cumpleaños de un maestro, el maestro tomada el día administrativo igual, cuando llegó les digo no [...], pero que con el maestro que este acuerdo interno, sí, pero está fuera de la norma, o si usted me justifica normativamente que sí es, no pero que es acuerdo interno, o sea primer, imagínese echarse en contra a veinte seis, este, es algo que, pues se tuvo que quitar, pero es que es acuerdo de todos, no me interesa que sea acuerdo de todos, no está dentro de la norma y no lo avalo, se fue quitando, así como vicios de esa naturaleza” (Director, secundaria del Bosque).

Estos cambios se reconocen con posterioridad como positivos por los docentes, al considerar que las condiciones que se mantenían en la escuela con la dirección escolar *permisiva* -en el

cargo durante treinta años-, fomentaban acciones y actitudes negativas, contrarias al adecuado ejercicio educativo.

“Nosotros tuvimos un director muchos años acá, que era una bellísima persona, porque así era el profesor, era amigo, era todo, pero eso también nos daba facilidades para ser conchudos, es mi cuate, es buena onda, no llego hoy, y desde la llegada del profe, (en referencia al director autoritario) empezó a tener mano dura, tanto con personal docente y alumnado [...]. Al principio los que estábamos mal nos dolió, pero después al menos yo entendí el mensaje que era de trabajo, y ahora lo reconozco que el accionar del profe, es bastante bueno porque nos mete en una dinámica de trabajo” (Docente, secundaria del Bosque).

Los cambios que se generaron con la adscripción del director *autoritario*, no fueron aceptados por algunos docentes, incluso en ocasiones abiertamente rechazados. En algunas ocasiones no modificaron su compromiso con la educación, aunque resultara evidente el rechazo que algunos de ellos mostraran a los nuevos escenarios, que consideraban impositivos.

“Sí, hay gente pues que ya no, que posiblemente no le agrade, porque como dice el profe nos vinieron a cambiar la idea de trabajo, que nos deberíamos enfocar más al apoyo de todos y sacar adelante el trabajo que tenemos con los alumnos, es que algunos pues que no quieren cambiar, si les molesta, y se ponen rebeldes, pero ahí pues ya depende de cada uno. Pero yo conozco aquí a un compañero que no le entra todavía y no coincide con nada con el director, pero es un buen maestro, no falta, este, es cumplidos y todas sus materias, sus clases veo que son amenas, se lleva bien con los alumnos, trabaja bien” (Docente, secundaria del Bosque).

Por otro lado, en la *secundaria de la Nube* también se generó un cambio de adscripción, sin embargo, el director titular cubría al inicio del ciclo una plaza en otra escuela. Esta situación provocó que de manera colegiada se nombrara a uno de los docentes como suplente del cargo de director. Durante la estancia, las ausencias del profesor suplente se incrementaron, justificadas por el cumplimiento de los requerimientos administrativos de la Secretaría de Educación. Estas ausencias influyeron en la actitud de los docentes frente al trabajo

colaborativo, pero no en su desempeño en las aulas, en las que la planeación educativa se desarrollaba conforme a los términos establecidos.

“Este ciclo ha cambiado un poquito en el sentido de que el director no ha tenido más, no ha estado más presente, entonces si eso ha causado ciertos cambios pues, porque a veces sentimos que tenemos que jalar ya nada más nosotros, porque al final de cuenta pues nosotros estamos aquí todos los días, y si uno no viene pues los demás estamos aquí para sacar la escuela, entonces sí ha cambiado un poquito en ese sentido” (Profesor, escuela secundaria de la Nube).

Las experiencias de las *escuelas* que contaron con un **deficiente ejercicio directivo**, se describen en el rechazo para participar en actividades escolares o en aquellas que requieren un trabajo en equipo.

“Los maestros como no estábamos conformes con él, no hacíamos caso, éramos rebeldes, nos decía tal día vamos a hacer esto, veníamos dos o tres, los que tenemos que ir porque es nuestro trabajo, y los demás no [...] Como se dice cuando a cambio de nada yo te voy a apoyar, pero no voy a recibir nada de ti” (Profesor, escuela secundaria del Bosque).

Como resulta conocido, la **adscripción al cargo de director** se produce en las escuelas Secundarias mediante un examen de oposición en el que los aspirantes demuestran sus capacidades y habilidades de liderazgo, pedagógicas y organizativas, entre otras. En base a la puntuación obtenida, se comunica la adscripción a las escuelas. En estas, los docentes hacen participar al nuevo director de las principales características de la escuela, del alumnado y del ejercicio docente.

“También los directores tienen que pasar por un examen de oposición, en donde en este examen pues tienen que saber todas las funciones, y ellos ya en cada escuela, ya este, se ubican, en base al conocimiento de su persona con la que va a trabajar, y ahí los maestros pues tenemos que hacer conciencia, todos los docentes, darles a conocer su función, su trabajo que tiene que hacer, y este, a partir de lo pedagógico que otras funciones puede tener para el mejoramiento

“de toda la institución, entonces aquí depende de cada directivo cómo va a tratar con todos sus maestros” (Inspector, escuela secundaria del Bosque y de la Nube).

Para las familias de ambas *escuelas secundarias*, una **función directiva efectiva** es la que promueve la proximidad y la coordinación en actividades de mejora y el involucramiento en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Las familias consideran positivo una gestión activa de los recursos necesarios en la escuela, el fomento de la participación y el compromiso de la comunidad educativa. Para ellas, resulta fundamental que el director mantenga canales de comunicación efectivos, ya que, a partir de estos, será posible alcanzar los objetivos del centro.

“El factor más indispensable creo que es la cabeza, es la dirección, si la cabeza, si el líder este, tiene una sola idea de llevar el barco a un solo destino pues, este, sería el factor el director. Nos da la iniciativa del comienzo y nos jala a nosotros, y sí la verdad que, si le echa ganas, al director le gusta mucho ver las cosas que, o sea la prioridad de la escuela, y si no hay, buscamos medios de como entrar en eso, e ir a pedirles o entrar en gestión con el presidente municipal, es muy positivo” (Familias, escuela secundaria del Bosque).

8.2.2 Trabajo colaborativo

En la *escuela secundaria del Bosque*, el director identifica tres **niveles de trabajo colaborativo** con la comunidad educativa en general, que considera, inciden de manera directa en el rendimiento académico del alumnado, y que se generan a partir de efectivos canales de comunicación:

1. *Consejo técnico escolar*: lo constituye el director y todos los docentes. Consiste en reuniones mensuales en las que se valora la acción pedagógica y la atención a los factores que inciden en el bajo rendimiento académico y a problemáticas como la deserción, la indisciplina, la reprobación, etc. Asimismo, se determinan acciones para atender las principales problemáticas detectadas. Estas acciones se establecen en un plazo determinado y a su término cada docente reporta los resultados obtenidos. Estos resultados se hacen públicos en las reuniones de consejo escolar (para la plantilla docente) y en los homenajes semanales que realiza la escuela (al alumnado), en los que

de manera pública se mencionan los alumnos o grupos que obtuvieron el más alto rendimiento académico (en evaluaciones internas y externas) y los más disciplinados. Asimismo, se publica el listado de alumnos que registraron el más alto rendimiento académico de cada grado escolar. En caso contrario, la atención al alumnado con bajo rendimiento académico e indisciplinado se concreta al análisis de casos concretos y las posibles intervenciones educativas que pueden realizar los docentes para mejorar su condición. Además, se establece en la *secundaria del Bosque* la convocatoria de las familias con alumnado en riesgo, con la finalidad de hacer pública su condición y encontrar en conjunto, alternativas para la mejora.

2. *Comité de padres de familia*: representa a la sociedad de familias. La participación de las familias se enfoca a la gestión de diversas acciones que favorecen el aprendizaje. Las gestiones se enfocan en la convocatoria para incrementar la participación de las familias en reuniones escolares, el aporte económico voluntario por las familias para mejorar las condiciones físicas del centro y para el abastecimiento de las necesidades básicas (de limpieza, seguridad, etc.).
3. *Consejo de Participación Social en la Educación*. Los Consejos tienen como finalidad “ampliar la cobertura y elevar la calidad y la equidad en la educación básica” (DOF, 2014, p.2). En base a lo establecido por la SEP (2014), los Consejos deberán integrarse por padres de familia y representantes de sus asociaciones, docentes y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos y los miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la escuela, seleccionados por la autoridad escolar. Los miembros deberán permanecer en el Consejo durante dos años, con la posibilidad de reelección.

Cabe señalar que, en ambas *escuelas* de estudio, no se observó indicio de la conformación y participación de la comunidad educativa en dicho Consejo. Además, los centros no otorgaron información relacionada con las acciones que realizan.

En el caso de los *Consejos Técnicos Escolares*, además de la detección de problemáticas educativas, permiten la cooperación entre docentes para reforzar los procesos educativos, a partir del análisis de las capacidades y/o habilidades educativas de cada docente.

“Es ahí donde nosotros analizamos la problemática de la escuela y decimos quien o quienes vamos a ser los responsables [...], desde aquí sugerimos y decimos maestros pues yo me gustaría que el maestro fulano de tal nos apoyara en tal grupo, este, porque de alguna forma pues se le dice tiene el carácter, tiene las habilidades y creemos que por ahí” (Director, secundaria del Bosque).

En la aproximación etnográfica fue posible observar en ambas escuelas una reunión del *Consejo Técnico Escolar*. En las reuniones los directores fueron los responsables de la organización y de informar de los aspectos relacionados con el rendimiento académico del alumnado.

Las principales diferencias en el desarrollo de las reuniones consistieron en las herramientas que utilizaron los directores para comunicar la información y la participación y actitud de los docentes. En relación a las herramientas de información, el director de la *secundaria de la Nube* entregó a los docentes un informe (impreso) que contenía el esquema de la sesión, cada una de las hojas que componía el informe las proyectó a los docentes haciendo uso de un cañón. De manera general, en el transcurso de la sesión fueron expuestos por los docentes los casos en riesgo que requerían atención inmediata, los productos alcanzados desde la última sesión y las estrategias de mejora que favorecerían el ejercicio docente en el aula. Los docentes expresaron su opinión conforme al esquema de la sesión y a partir de la consulta del director.

Por otro lado, en la *secundaria del Bosque* el director proyectó a través de un cañón diferentes gráficos y tablas que contenían información por grupo relacionada a las asignaturas reprobadas, la inasistencia, los promedios bimestrales y los alumnos en riesgo. En cada una de las diapositivas el director consultó a los docentes las condiciones de los alumnos en o posible riesgo y estos dialogaban entre sí informándose o detallando la conducta y actitud del alumnado. A diferencia de la *secundaria de la Nube*, en esta sesión los docentes se mostraron más activos

en la participación debido a que el director cedía el control de la reunión a los docentes señalados como presidentes de las diferentes *academias*.

Sin embargo, a pesar de las estrategias del director para involucrar a los docentes en la sesión, se observó a la mayoría de los docentes distraídos, por ejemplo, haciendo uso en reiteradas ocasiones del teléfono celular. Incluso se observó a una docente dormitando durante la proyección de las gráficas y después tejiendo.

Por otro lado, el inspector adscrito a las *escuelas*, reconoce que su participación en el desarrollo profesional de los docentes y el aprovechamiento escolar, influye en el adecuado ejercicio educativo de las escuelas. La **colaboración de los inspectores** se desarrolla en cuatro bimestres del ciclo escolar. Su aportación consiste en el seguimiento del rendimiento académico del alumnado -a partir de un análisis inicial del grupo-, y la inspección de las estrategias educativas de mejora que implementan los docentes en el transcurso del ciclo escolar. Esto lo realiza mediante la supervisión de las clases y el seguimiento de la labor docente respecto a las actividades que establece el currículo educativo nacional. Al final del curso, los inspectores constatan los aprendizajes del alumnado a través de los resultados que les reporta cada docente.

“El tema de cierto bloque y este, ahora más nos avocamos a los aprendizajes esperados, entonces lo que vemos ahí que en cada sesión al término, al cierre, a ver que el maestro sondee si realmente los alumnos lograron los aprendizajes, y este, eso nos da idea de que al siguiente día va a ser igual, porque desde el inicio empezamos con una retroalimentación de que, o el maestro muchas veces inicia con una actividad, pero avocándose al tema que va a dar” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Sin embargo, para la dirección y los docentes de la *secundaria del Bosque* la colaboración de los inspectores no es efectiva y no produce ningún cambio positivo tanto en el ejercicio del docente como en el rendimiento académico de los estudiantes.

“El tipo de visita de los inspectores que los compañeros me lo han dicho, yo lo he notado de que prácticamente es otra visita de inspección, tampoco aportan nada, nada más vienen a anotar cómo trabaja el maestro, desafortunadamente

son maestros que trabajaron en otra institución y no tienen la credibilidad necesaria, no les creen [...], desafortunadamente las jefaturas de enseñanza se alcanzan mayormente por la antigüedad que tengan los maestros en la zona y un examen que les hacen pero es más importante la puntuación que otorga la antigüedad que la que otorga el conocimiento” (Director, secundaria del Bosque).

Los docentes de la *secundaria del Bosque* consideran que esto es así debido a los procesos burocráticos, la distribución y asignación de los inspectores en el total de escuelas que conforman la zona, y de manera específica el nivel de preparación y desarrollo profesional de estos en las áreas que evalúan.

“Se supone que la palabra inspector es alguien que me va a enseñar cómo trabajar, no que me va a venir a juzgar que es lo que no tengo, que es lo que hacen ellos, pues yo siempre les he dicho para que me juzguen, yo doy mi clase, si lo que vieron mal que me digan, hazlo así o aplícalo así o te digo como se hace, lo cual no pasa, sólo es para que nos juzguen, no tienen, y eso no es un inspector, alguien que nos dice cómo hacerle para mejorar nuestro trabajo y lo cual aquí no pasa [...], de hecho con la nueva reforma dice que van a desaparecer, espero que desaparezca” (Docente, secundaria del Bosque).

El director de la *secundaria de la Nube* considera que además de las condiciones señaladas anteriormente, las acciones que realizan los inspectores se encuentran limitadas por las distancias entre los municipios y el costo que representa el traslado a las diferentes escuelas que supervisan. Esto supone que las escuelas sean responsables de realizar la supervisión que deberían efectuar los inspectores.

“La inspección escolar no es, digamos constante por cuestiones económicas, también las distancias, el inspector tiene muchas actividades, pero si nos realiza pues digamos un promedio de tres visitas en el año, nosotros más bien somos los que le llevamos toda la información administrativa a su oficina, y este, y él nos hace estas visitas al inicio, recientemente vino en marzo, estuvo acá a fines de marzo y probablemente venga ya al final” (Director, secundaria de la Nube).

Los docentes de la *secundaria del Bosque* comparan las acciones de supervisión que corresponden a los inspectores con las que realiza la *escuela* de manera interna. De estas, destacan las aportaciones de mejora que ofrece el director después de supervisar el desarrollo de las sesiones en el interior de las aulas.

“A nivel de director también lo hacen, pasa el director, la supervisora, ellos sí nos dicen más o menos que corregir, control de grupo, material didáctico, es más interno, lo otro se debe tener más aplicación de enseñanza no lo hacen y no estamos de acuerdo” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Para los docentes el conjunto de acciones que realiza la *secundaria del Bosque* para generar un trabajo colaborativo se consideran efectivas pues atiende las principales problemáticas y necesidades educativas a nivel docente, de alumnado, de las familias y los procesos de organización y funcionamiento de la escuela. Además de los esfuerzos conjuntos, reconocen que parte de la efectividad del trabajo colaborativo depende del compromiso y dedicación de cada docente, alumno y familia, lo que, en conjunto, propicia un ambiente de cooperación, enfocado principalmente a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Yo creo que, si hay un compromiso real entre maestros, padres y alumnos, yo creo que pues si hay se va a trabajar bien y pues si yo me comprometo voy a dar lo mejor de mí, y pues voy a transmitir lo poco que se o lo mucho que se, eso es lo primordial” (Docente, *secundaria del Bosque*).

En el caso de la *secundaria de la Nube*, el director señala que los procesos de colaboración se establecen de manera diferente. En la *escuela*, el nivel de **participación de las familias** se limita a tratar asuntos relativos a los procesos de escolarización de sus hijos e hijas. El director comenta que con las familias incluso se desea establecer una *relación de distancia*, con el objetivo de evitar posibles confrontaciones.

“Aquí por ejemplo se observa algunos papas que son muy humildes que vienen y le dicen aquí le trago a mi hijito, casi casi que le dicen dele su manaso, pero este, otros papas no, y otros pues causan conflictos, entonces normalmente se mantiene cierta prudencia en la relación, se le consulta cosas este, delicadas,

por ejemplo ya ve que hubo un movimiento magisterial muy fuerte, entonces nosotros tardamos de incorporarnos al paro porque ya no pudimos evitarlo, porque teníamos mucha presión del resto, entonces convocamos una junta y ya se les dice, entonces ellos dicen sí, cuenta con nuestro apoyo, regresamos y se les informó, es una decisión por ejemplo una cooperación cosas de esas, pero ya en asuntos digamos académicos o de gestión, normalmente no" (Director, secundaria de la Nube).

A pesar de las *relaciones de distancia* que la escuela procura mantener, las familias de la secundaria de la Nube consideran que la comunicación con la escuela y su participación son constantes, describiéndola inclusive con agrado, ya que se focaliza en el apoyo, en un sentido amplio, a sus hijos e hijas.

"De hecho este, pues eso es lo que nos gusta de acá, la directora siempre está pendiente de porque está bajando, tiene un problema en el hogar, tiene un problema dentro de la escuela, cual es el motivo, a raíz de que reprobó y ya está la lista y ya reprobaste, por lo menos el niño hiperactivo ella ve la manera, les da muchas oportunidades" (Familias, secundaria de la Nube).

Por otro lado, las **estrategias de organización y comunicación** que establece el director con los docentes se determinan en base al asesoramiento que el docente con el cargo de subdirector -que cuenta con mayor antigüedad en la escuela- otorga al director tras su incorporación. Después de que el subdirector informa al director adscrito acerca de las condiciones -organizativas y pedagógicas- de la escuela, el director realiza propuestas de mejora a los docentes. Esta circunstancia se produce de igual manera entre la plantilla docente, en donde las aportaciones o decisiones educativas se realizan a través del subdirector, pero se generan a partir de la consulta directa y específica que se realiza a los docentes.

"Siempre termina uno apoyándose con el compañero que tiene más años, aquí hay un compañero maestro que hace las funciones de subdirector [...], él ya tiene varios años acá y es de acá, entonces normalmente el director que llegue pues ya va con él para ver cómo está aquí [...], y nos apoyamos mucho también con prefectura, el muchacho ya tiene varios años aquí, entonces de esta manera se va sacando digamos el trabajo" (Director, secundaria de la Nube).

Las reuniones de consejo técnico concretadas en la nueva Reforma Educativa, establecen la reunión mensual de la plantilla docente. Sin embargo, en la *secundaria de la Nube* existen aspectos que imposibilitan su cumplimiento, entre ellos la adscripción de los docentes a otros centros y los días de asueto que establece la Secretaría de Educación Pública. A pesar de dicha condición, el director considera que los docentes se muestran comprometidos con la educación del alumnado.

“Ya llegamos con principios de la reforma este ciclo escolar nos dieron de nuevo la, que nosotros este, viéramos la forma para estructurarnos con consejos técnicos escolares y lo estamos trabajando lo mejor que podemos hasta donde nos es posible, nos reunimos cada fin de mes y vemos la manera de cómo sacar adelante a los niños, claro que a veces la dinámica en el sistema educativo no nos lo permite, por ejemplo, un profesor que está aquí pero a las doce se va a [...], entonces muy rara vez podemos estar los nueve [...], y a veces viene una actividad programada por las autoridades [...], pero el jueves fue día primero, el viernes se iba a trabajar pero de pronto el gobierno dice se da el día y el lunes es cinco de mayo y ahorita el próximo lunes vamos a hacer el festejo del día de las madres, y luego viene el día del maestro, entonces esto nos saca a veces de lo que dijimos, de lo que vamos a hacer, y hemos buscado estrategias para cumplir” (Director, *secundaria de la Nube*).

Sin embargo, para los docentes, el diseño, desarrollo y la evaluación de proyectos enfocados a mejorar el ejercicio pedagógico en las aulas y asignaturas se realiza de manera particular y en base al compromiso de cada docente.

“Aquí prácticamente el docente que quiere trabajar con un proyecto, elabora su proyecto de su materia y lo echa a andar [...], y de ahí va sacando su forma de cómo va evaluando a los alumnos prácticamente” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Por otro lado, el director de la *secundaria de la Nube* considera que el personal administrativo y los docentes facilitan los **canales de comunicación y la organización** en la escuela. Atribuye los resultados educativos al esfuerzo y colaboración de la plantilla docente en general. Sin embargo, reconoce la necesidad de realizar mayores esfuerzos para integrar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo.

“Siento que el equipo que tiene en este momento tiene mucho potencial, creo que es una gran fortaleza que tiene la escuela, porque la gente, no solo son profesionales, sino que son buenas personas [...] , los padres de familia pues sería cuestión de buscar una mejor relación, más bien involucrarlos en el proceso” (Director, secundaria de la Nube).

Esta condición es reconocida de igual manera por los docentes, al considerar que a través de su esfuerzo y compromiso se ha logrado un efectivo funcionamiento de la escuela y que este ha influido en el rendimiento académico.

“Que la mayoría de los maestros [...] , nos dedicamos a lo nuestro, yo creo que eso ayuda bastante [...] , creo que un factor es que los maestros cumplan cada quién con su tiempo, con su clase, y no andamos mirando tu error o cuál es el tuyo, yo creo que eso es mucho, por eso considero que al menos aquí con la confianza entre maestros se logra” (Docente, secundaria de la Nube).

8.2.3 Calidad del Currículo

En ambas escuelas secundarias los docentes y directores reconocen que los contenidos curriculares vienen determinados por la Secretaría de Educación Pública. Esta situación que, valoran impositiva y el escaso margen de actuación que consideran tener, les lleva a afirmar que sólo pueden modificar la manera en que los contenidos pueden impartirse, no los contenidos en sí mismos. Las **adecuaciones** las consideran desde las problemáticas educativas que detectan y bajo la presión que representa alcanzar buenos resultados en las evaluaciones educativas. En su valoración no se pronuncian respecto a la adecuación de los contenidos a los intereses de los estudiantes, ni hacen mención al carácter innovador que estos puedan tener.

“Nos marcan unos programas, ya tenemos, cada asignatura tiene designado lo que va a hacer, lo que sí hacemos es adecuar algunas situaciones, por el ejemplo el caso de matemáticas, el maestro se encontró con una problemática de que los alumnos de primer grado no saben las tablas, viene preocupado a decirme ¿Qué hago? No puedo avanzar con mi programa, pues en ese caso, pues se le apoya, bueno deje a un lado el programa y dedíquese a lo, a enseñarle las tablas a los muchachos para que pueda avanzar si no, no vamos a hacer nada. Es en ese caso si se hace la autonomía, pero sus avances se le revisan como sí que estuviera

llevando su programa, porque no podemos dejar que el maestro no haga sus avances, pero si es contradictorio, es contradictorio aceptar unos avances que no se están, no se están viendo” (Director, secundaria del Bosque).

Aunque los docentes de la *secundaria de la Nube* reconocen que adaptar el currículo a las condiciones educativas del alumnado facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, muestran su preocupación por poder cumplir con los objetivos del plan educativo, al tener que enfrentarse a las *limitaciones académicas* del alumnado.

“Los maestros pueden adecuar sus este, sus actividades en base a sus necesidades, ya viene definido el objetivo que persigue la Secretaría de Educación, el lograr los aprendizajes de los alumnos, pero en base a las necesidades se hacen las adecuaciones pertinentes o necesarias para poder realizar de la forma más explícita y profesional el contenido del tema y los alumnos obtengan un aprendizaje significativo para la, para su proyecto de vida como futuros profesionistas” (Docente, secundaria de la Nube).

Para los docentes de *la Nube*, la calidad del currículo guarda una estrecha relación con las estrategias que pueden implementar en la práctica cotidiana. Para ellos, estas estrategias pasan por *adaptar el currículo a las necesidades del alumnado* a partir de la capacidad del docente. Esta capacidad la pueden conseguir en su formación inicial y, afirman, a través de la asignatura de *didáctica*. Sin embargo, los docentes de la *secundaria del Bosque* consideran que existen factores contextuales que dificultan el adecuado desarrollo del currículo. Entre estos factores, enumeran la colaboración del alumnado en los procesos de aprendizaje y las condiciones de las instalaciones y recursos de las escuelas.

“Hay muchas opciones que puedes trabajarlas, pero que el mismo medio no te lo permite, al menos cuando queremos proyectar una película, algo de tu materia, está la luz baja o se va la luz, o etc. Bueno sobre ese aspecto, le pedimos de trabajo un material a los alumnos, miren jóvenes van a traer esta actividad y lo vamos a elaborar unos recortes, una revista, unos periódicos, no lo traen, no lo traen, pero también el maestro creo que debe, de uno depende mucho, de uno como maestro depende que el alumno sea cooperativo en ese aspecto” (Docente, secundaria del Bosque).

Los directores señalan que una adecuación que pueden realizar las escuelas secundarias es la **asignación de los grupos** en función de las características de cada docente. Esta asignación se establece en base a las capacidades de estos para el manejo y control del grupo y a partir de su preparación académica.

“Sí, esa facultad la tenemos nosotros, la cuestión de los horarios, se prioriza principalmente las materias académicas al inicio y de igual forma pues también nosotros determinamos pues a ver maestro usted nos va a apoyar por ejemplo en los primeros grados [...], yo sé que maestro me va a responder y le digo, lo encomiendo. En base a esas cualidades pudíramos decir de los maestros, si es un grupo tremendo yo digo a ver maestro usted tiene este carácter y lo respetan” (Director, secundaria del Bosque).

Para los docentes, el bajo nivel educativo del alumnado y los escasos recursos con los que cuenta la escuela determinan los resultados que se alcanzan en el centro. Para estos resulta prioritario adaptarse a la diversidad de los estudiantes y adecuar los contenidos del currículo.

Ahora bien, en ningún momento emerge el discurso del cambio metodológico como estrategia necesaria para la mejora educativa. Una dimensión que tampoco se plantean las familias de la *secundaria del Bosque*, quienes consideran que los buenos resultados educativos son el reflejo directo de la calidad de la educación que se ofrece en la escuela.

“Por las enseñanzas, es que el plantel no se hace nada más, que puede haber una escuela con mil comodidades, pero ¿y la enseñanza dónde queda? Deja mucho que desear, en cambio, puede hacer una escuela sencilla, pero con una enseñanza buena, buenos maestros, buenas este, buenas enseñanzas, pues se ve reflejado en los alumnos” (Familias, secundaria del Bosque).

8.2.4 Clima escolar

Durante el trabajo de campo hemos podido constatar el clima escolar y la naturaleza de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Para el profesorado de la *secundaria del Bosque* abordar el clima escolar representa considerar los **aspectos disciplinarios en el centro y sus formas de control**. Estos docentes afirman que la disciplina del alumnado se

controla mediante reportes de conducta. El responsable de asignar los reportes es el profesorado o el alumno nombrado delegado, en base al reglamento escolar, que tipifica la naturaleza de las faltas. Cuando un alumno acumula tres reportes de conducta, prefectura cita a las familias para intervenir en la problemática. El procedimiento de intervención del prefecto y director se establece en base a la gravedad del asunto, ya que es posible que a la primera falta cometida por el alumno (primer reporte), sea considerada de gravedad. En estos casos el director especifica que la intervención se hace de manera inmediata.

“Si ve que alguien se escapa o se porta mal el jefe de grupo le dice que lo lleve a prefectura y ahí le dan el reporte o citatorio. Depende de la cuestión que este su problema, de que si ya es mucho pues mandan llamar al papa o lo expulsan. Pero siempre se va a prefectura, siempre tienen que llamar a la mama” (Director, secundaria del Bosque).

Las acciones enfocadas a la disciplina son para el director y los docentes de la *secundaria del Bosque* un aspecto prioritario. Estas acciones se han impulsado por la plantilla en general en las reuniones de consejo técnico, en las que además de dedicar especial atención al alumnado con conducta que se considera inadecuada, establecen una serie de estrategias para favorecer la convivencia y el clima escolar.

“Nos preocupa mucho la cuestión de la indisciplina [...], a nosotros nos ha constado muchísimo y ahí estamos, ahí estamos, pero ha sido una parte que a mí me ha preocupado mucho, ahorita el apoyo que tenemos del consejo técnico escolar es que todos nos vamos a involucrar en la cuestión de disciplina en estar pendientes de los alumnos y platicar con ellos” (Director, secundaria del Bosque).

A pesar que en las entrevistas no se describen por la comunidad educativa de la *secundaria de la Nube* mecanismos de control disciplinarios, fue posible observar en la aproximación etnográfica un sistema similar al implementado en la *secundaria del Bosque*. Este sistema consistía en el nombramiento de un alumno delegado responsable de controlar el orden y la disciplina en el interior del aula (estas condiciones se explicarán de manera particular en el apartado correspondiente al *clima en el aula*). Sin embargo, sólo durante dos ocasiones (y

exclusivamente en los grados de segundo) en las que el docente se ausentó, el alumno delegado comunicó a sus compañeros que anotaría los nombres de aquellos que no realizaran la actividad que indicó el prefecto y de aquellos que abandonaran el aula sin su autorización. En ambas ocasiones los alumnos cumplieron con el reglamento. Cabe señalar que el mecanismo disciplinario ejerce un fuerte efecto en el comportamiento del alumnado, observado en 3 acciones: la supervisión visual constante del alumno delegado, la sugerencia del grupo a alumnos que cometían alguna falta (estar de pie, conversar en voz alta, etc.), y el completo acatamiento de las órdenes del responsable de la disciplina.

En el caso de la plantilla docente la Secretaría de Educación establece lineamientos para cumplir el **reglamento escolar**. Estos lineamientos se basan en la asignación -por parte del director- de notas de exhortación, notas de extrañamiento, actas administrativas y descuentos disciplinarios a docentes que no cumplen con la normativa.

“Aquí pues el patrón es la Secretaría de Gobierno del estado [...], pues son recursos que de alguna forma pues inciden en hacerlos responsables” (Director, secundaria del Bosque).

La asignación de lineamientos disciplinarios es determinada exclusivamente a criterio del director. En algunos casos, como explica el inspector de la zona, basta con una llamada de atención verbal para invitar al docente a corregir la falta.

“Los directivos tienen que basarse en ciertos lineamientos del funcionamiento de su escuela y algunos docentes cometen ciertas faltas, fallas y entonces el director tiene que llamarles la atención, pero eso ocurre muy poco, una llamada de atención verbal, a veces lo tienen que hacer por escrito, entonces ya eso depende de los directivos como manejan su personal y por lo general casi no, no tenemos muchos detalles de estos” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

El director de la *secundaria del Bosque* reconoce que los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación y la autonomía del director para determinar las acciones disciplinarias para los docentes, son inefectivos. Empero, aunque el objetivo de los lineamientos es otorgar a

la escuela la capacidad de conformar su plantilla con personal con las capacidades adecuadas que favorezcan la calidad de la enseñanza, a nivel administrativo no tienen efecto.

“Lo único que podemos hacer en los que casos de que nos damos cuenta de que no desarrolla bien los conocimientos o los programas, lo único que podemos hacer es un escrito dirigido al departamento, que esa persona no cumple con los requisitos, no cumple con nuestras expectativas [...] , pero a veces hacen caso omiso de eso y pues ellos son los que tienen la sartén por el mango y ellos son los que mandan y los aceptamos” (Director, secundaria del Bosque).

Para los docentes de *la secundaria del Bosque* es prioridad que las **acciones disciplinarias** sean aplicadas de manera equitativa para lograr resultados positivos. Consideran que dichas acciones tienen incluso un efecto en las familias, debido a que la suspensión o expulsión del alumnado repercute en el otorgamiento del apoyo económico a través del programa *Oportunidades*.

Para una parte los docentes, en la escuela se ha erradicado el perfil *tradicionalista*, donde el docente representaba la figura de máximo poder y se ha impulsado, en sentido contrario, el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de docentes y alumnos, en una situación de corresponsabilidad.

“Es una manera equitativa porque si le aplico al niño, esa es la intención pues, de que no sólo nosotros los tengamos que reprimir a ellos cuando ambos debemos hacerlo [...]. Yo lo valoro positivo, como todo hay gente que aún es tradicionalista, donde el maestro es el del poder, lo cual nosotros no lo vemos correcto pues, porque como vale el alumno, como vale el maestro y tenemos obligaciones ambos y responsabilidades ambos, si yo exijo que usted cumpla, yo debo poner el ejemplo y cumplir” (Docente, secundaria del Bosque).

El conjunto de acciones enfocadas al control escolar ha permitido que las relaciones en la *secundaria del Bosque* se generen a partir de un ambiente de respeto entre toda la comunidad educativa. El director reconoce como elemento fundamental que cada actor educativo -director, docentes, alumnos y familias- mantiene un alto compromiso en las acciones que debe realizar para favorecer las relaciones en la escuela.

“Yo considero que hay una buena relación, sobre todo nos identifica la cuestión del trabajo, aquí lo primero que ponemos en la mesa es tus obligaciones, címprome con tus obligaciones y tus derechos por consecuencia se darán [...], decimos pues se tiene que dar un clima de respeto [...], pero hay un buen equipo deberás, yo me siento muy contento, en esta institución hay una buena relación con los padres de familia” (Director, secundaria del Bosque).

Para las familias, el efecto positivo de las acciones disciplinarias enfocadas al alumnado (asignación de reportes) que implementa la escuela, son consecuencia de los canales efectivos de comunicación entre la dirección, el comité de padres de familia, los docentes y el alumnado.

“A la comunicación que existe entre parte directiva, comité de padres de familia, maestros y el alumnado” (Familias, secundaria del Bosque).

Otro aspecto que favorece la disciplina y las relaciones en ambas *escuelas secundarias* es para el inspector la participación en proyectos de colaboración entre las escuelas que conforman la zona.

“Es, o sea la relación es buena, porque hemos tenido eventos de académicas a nivel zona y todos, casi la mayoría de los docentes se conocen, se conocen, trabajan y hacen proyectos, este ciclo escolar únicamente llevamos juntas de consejo técnico escolar, entonces cada, ya cada escuela ahí se ubicó nada más en la escuela, ya no a nivel zona” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Esta condición también representa para los docentes de la *secundaria del Bosque* un aspecto que ha facilitado la **integración y relación** entre la plantilla y que además se refleja en el rendimiento académico del alumnado.

“Yo creo que es buena, influye también a la hora de ponerse de acuerdo con alguna actividad, pues si no hay buena relación pues no habrá un buen trabajo, entonces si hay una buena relación, entonces también pues, se va a manifestar con los resultados del trabajo” (Docente, secundaria del Bosque).

Sin embargo, algunos docentes de la *secundaria del Bosque* reconocen que, como consecuencia de la *dirección autoritaria*, las relaciones entre la plantilla están divididas. Esto se produjo debido a que el director fomentó la formación de agrupaciones entre docentes.

“En general es buena [...], pero a raíz de la llegada de un director autoritario, él empezó a hacer grupos y dividió, entonces ahí es donde creo que, y sobre todo casi los que trabajamos ahí, en su mayoría somos de doble plaza, o sea no existe la envidia en cuestión de trabajo, a veces existe la envidia pues que uno es más popular que otro que se lleva más con los padres de familia, por ahí viene, pero no afecta a los jóvenes” (Docente, *secundaria del Bosque*).

La división de la plantilla docente se pudo constatar en la aproximación etnográfica y en especial durante los recesos y en la reunión de consejo técnico escolar. Se pudo observar cómo durante el receso los docentes se encontraban dispersos formando siempre los mismos grupos en las áreas destinadas al consumo de alimentos y en ocasiones esta separación se mantenía cuando algunos docentes se reunían para comer en espacios delimitados y separados del resto, como en la pequeña biblioteca. Por otro lado, en la reunión de consejo técnico fue evidente de igual manera la conformación de grupos en el acomodo de los docentes en el aula. Incluso en las entradas y salidas del centro fue posible determinar la división de docentes en 3 grupos: por asignatura (principalmente las de español y matemáticas), por espacio (los que rutinariamente se concentraban en la cafetería) y los que no se involucraban en ninguno de los grupos anteriores. Ahora bien, para algunos docentes, ir “cada quien en nuestro rumbo” no tenía un efecto en la que él denominaba “vida de trabajo”.

“Aquí en la escuela, aquí en el centro andamos cada quien, en nuestro rumbo, pero cuando se necesita de un apoyo para el bien de la escuela todos nos reunimos y hay convivencia de trabajo, ahora vida persona eso es aparte, yo no sé qué situación está pasando el maestro en su vida personal, pero vida de trabajo, nuestra vida de rutina si” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Por otro lado, en la *secundaria de la Nube* las relaciones internas de la plantilla docente son “buenas y cordiales” y se basan en el “respeto”. Esta relación puede intensificarse en la organización de festejos puntuales.

“Sí son buenas, son cordiales, a veces tienen que le dirá alguna diferencia pero no es mayor, nada que las diferencias pueden ser este, porque uno no es fin al otro, nada más por cuestiones de carácter, pero hay respeto, si uno les dice vente que es cumpleaños de alguien y compartimos un pastel, van todos [...], y por ejemplo los prefectos le ayudan al profesor de educación física con la banda de guerra, la profesora de español le puede ayudar con la escolta, o asea sí lo hacen” (Director, secundaria de la Nube).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* reconocen que las relaciones que mantienen con la plantilla administrativa y la dirección se ven favorecidas al centrarse cada docente en la realización del ejercicio que le compete y evitar cuestionar la práctica de sus compañeros.

“Aquí se llevan bien el director con el administrativo, con el docente, aquí todos nos llevamos bien, no hay discordia entre nosotros para nada, cada quien hace lo que le corresponde, no tengo yo como docente ir ver lo que está haciendo un administrativo, mi función no es vigilar al administrativo, mi función es preparar una clase y darla, el administrativo no tiene por qué venir a ver como doy la clase, el administrativo obviamente en la dirección a hacer sus propias funciones y obviamente esa es una buena relación, simple y sencillamente hacer cada uno lo que le toca” (Docente, secundaria de la Nube).

Para estos docentes, el “compañerismo” entre el profesorado resulta una condición de impulso positivo, que ofrece “armonía” y resulta un elemento fundamental para el logro académico. Consideran que las relaciones en armonía han tenido una proyección externa a la comunidad en general, lo que ha provocado incluso, un aumento considerable en la matrícula.

“Porque tenemos otras escuelas vecinas de nivel secundaria y se dan cuenta y dicen ¿por qué esta escuela está floreciendo? ¿Por qué esta escuela está creciendo? Hablan bien de la escuela, porque anteriormente teníamos nada más un primero, un segundo y un tercero, ¿por qué a esta escuela se están llegando a inscribir más alumnos? Entonces yo considero que esta escuela es uno de los efectos que debe diferenciar de las demás ¿por qué existe la armonía? Por el compañerismo” (Docente, secundaria de la Nube).

Por otro lado, los alumnos de la *secundaria del Bosque* describen que las buenas relaciones entre todo el alumnado (todos los grados), vienen propiciadas por las relaciones familiares y vecinales externas a la escuela, además de que mayormente la matrícula de alumnos que egresa de las primarias aledañas es la misma que ingresa a la secundaria.

“Yo cuando entre ya tenía amigos, porque los conozco de acá” (Alumnos, *secundaria del Bosque*).

Además de la integración por relaciones previas, los docentes atribuyen que la relación efectiva entre el alumnado es debido a las agrupaciones por preferencias. Esto ha sido posible fomentarlo a partir de las diversas actividades que se desarrollan a nivel escolar.

“Con diferentes grupos y con gente que le gusta lo mismo que ellos, por ejemplo, la lectura, deporte, querían jugar porque hasta deporte había, entonces todo era, y bien trabajado y al final se hacía una demostración de cada actividad” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Sin embargo, estas agrupaciones han producido para algunos, efectos negativos en el clima escolar. El profesorado considera que se trata de una serie de acciones que han venido condicionadas principalmente por la edad de los estudiantes, la rivalidad entre las escuelas de procedencia e incluso, la organización de enfrentamientos físicos entre un grupo de alumnos, que llegan a ser documentadas y publicadas en sitios web.

“Son una situación, pero yo siento que es la edad, o sea la edad, en esta edad están todavía entre la niñez y la adolescencia y eso hace que sean volubles, muy sensibles [...] y son grupitos, son grupos que hacen, son muy marcados los grupos en los diferentes grados, o sea el niño que viene de la escuela equis y los que vienen de la escuela equis hacen grupos, pero esa es la convivencia que se puede dar y pues se ha estado trabajando mucho con la agresión, con los pleitos porque estuvo muy de moda y pues desafortunadamente a través de a veces de la internet, y a través de los canales de videos suben algunos lugares que ya peleó fulanito y lo suben a diferentes redes sociales y pues aquí se estaba imitando y es triste decirle pero incluso había líderes provocando, amarrando peleas para que lo filmaran, esa es la situación” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Asimismo, el director de la *secundaria de la Nube* reconoce que la situación económica del alumnado influye en la formación de agrupaciones. En esta escuela la condición es visible debido a que concentra un porcentaje de alumnos de comunidad que permanecen en albergues. La función de los albergues es brindar alojamiento y alimento a los alumnos que, por cualquier motivo, eligen matricularse en las secundarias ubicadas en la cabecera municipal.

“Se ve el grado que se hacen amiguitos por actividad y que si de algún modo si tiene que ver por sus condiciones, tenemos un porcentaje también, no tengo la cifra exacta, pero debe ser entre un diez o quince por ciento de muchachos que son de comunidades y viven en albergues, aquí en [...] hay dos albergues, ahí están los niños, ahí les dan casa y comida y aquí vienen a la escuela y nosotros reportamos los resultados a esos albergues, estos niños si son digamos de otro perfil, niños todavía más de otro comportamiento, son totalmente de campo, son muchachos que saben trabajar la agricultura, la carpintería, pero se integran o bien están en su grupo y no padecen de digamos discriminación, sino que simplemente son de comunidad se dice” (Director, *secundaria de la Nube*).

8.2.5 Participación de las familias

El **involucramiento y participación de las familias** en el progreso educativo de sus hijos e hijas es fundamental para el director de la *secundaria del Bosque*. Es por ello, que en la escuela se han implementado diversas estrategias que fomentan la asistencia de las familias en reuniones informativas. Una estrategia, de carácter punitivo, se basa en amenazar a las familias con informar a los responsables del programa *Oportunidades* de las inasistencias escolares, lo que significaría según el director un descuento o retiro del apoyo económico que otorga el programa.

“Los padres de familia son muy importantes en la, en la, sobre todo en el cuidado y el desempeño académico de sus hijos, pero también tenemos la problemática de que no todos asisten a la escuela, no todos vienen, hemos implementado muchas medidas para que los padres asistan, una de las cosas que nos ha funcionado es amenazar de que se van a reportar las faltas de sus hijos al programa de oportunidades, lo que redundaría en que les llegaría menos cantidad de dinero, eso hacen que acudan, pero el caso es que si ese día la vocal hace una reunión allá por decirle así para presentarles un banco que les va a ofrecer un seguro, prefieren irse para allá, porque a la vocal sí le tienen miedo,

a ella si acuden pero a la voz de ya [...], prácticamente es una líder social la vocal y prácticamente le hacen más caso que al director de la escuela” (Director, secundaria del Bosque).

La participación de las familias se genera en la escuela en tres situaciones: la primera en la asistencia a reuniones informativas que organiza la escuela (según el director asiste un veinte por ciento de las familias), las que acuden para conocer el progreso educativo de sus hijos e hijas y, por último, las que son citadas para atender un problema específico -de disciplina o conflicto entre el alumnado, etc.- (un quince por ciento de las familias).

Otra estrategia que señala el director de la *secundaria del Bosque* consiste en la organización de cursos de oferta educativa para las familias. Estos cursos consisten en la exposición de expertos de temas de interés (como la condición de género, la violencia intrafamiliar, etc.). El responsable de la organización de los cursos es la comisión de mejoramiento profesional -conformada por docentes-.

“Hay una comisión de mejoramiento profesional que ha estado trabajando muy bien, ha traído algunas personas externas a la escuela que le vienen a dar pláticas a las madres de familia, acuden, vienen, para ellos es novedoso porque alguien les habla y les diga que tienen que hacer y, pero es la única forma” (Director, secundaria del Bosque).

En relación a las **reuniones informativas**, los docentes señalan que estas son bimestrales y que desde hace cuatro años aproximadamente la estrategia de convocatoria se modificó por orden del director. Esta modificación ha consistido en la convocatoria exclusiva de las familias del alumnado que reportó un bajo rendimiento académico. Su finalidad es ofrecer atención especializada al alumnado en riesgo y facilitar los procesos de intervención. Cabe señalar que la estrategia la determinó el director *autoritario*, sin embargo, el profesorado considera que ha dado resultados positivos.

“Ya no se va a convocar a los padres de familia en general, se ha a hacer una reunión con todos los jóvenes que reprobaron materias, se implementó esto y a mí me parece una buena idea porque ya no vamos a llamarle así a los que están

completos con los que no, esos van a ser tratados de otra forma y se va a poner como ejemplo a los demás” (Docente, secundaria del Bosque).

Durante el periodo de observación fue posible asistir a la reunión informativa bimestral con las familias, cuyo principal objetivo fue comunicar los resultados educativos que obtuvo el alumnado en el bimestre, y aspectos relacionados con la disciplina. Estas reuniones se organizaron en los tres grados académicos, sin embargo, nos centramos en la participación de la reunión del tercer grado, al conformar la población de estudio.

A la reunión con las familias de la *secundaria del Bosque* asistieron los docentes que imparten asignaturas en el tercer grado, los alumnos en riesgo y sus familias. Las intervenciones de la comunidad educativa -docentes, alumnos y familias- fueron dirigidas por el director. La dinámica consistió en la exposición por asignatura de forma pública. Cada docente evidenció al alumnado que en base a los criterios de evaluación previamente establecidos se encontraban en riesgo. Estos criterios se determinaron en base a la calificación reprobatoria de los 2 primeros bimestres que hasta el momento se habían calificado.

En el transcurso de la reunión los docentes explicaban la situación de los alumnos de manera particular y de forma pública, y las familias tuvieron la oportunidad de explicar, e intentar justificar, el comportamiento de sus hijos e hijas.

En la mayoría de los casos las familias secundaron el reclamo de los docentes, otras (tanto padres como madres) se mantuvieron en silencio, otras madres lloraban, mientras, los alumnos y alumnas permanecían expuestos en un acto que en palabras del propio director pretendía “avergonzarlos”. Asimismo, el alumnado al final de las intervenciones de los docentes y las familias fueron convocados, a modo de “acto de constricción y redención” por el director a que se colocaran al frente del aula y que se comprometieran públicamente a mejorar su rendimiento académico, además de reconocer y agradecer el esfuerzo que realizan sus familias por otorgarles una educación de calidad.

“Aquí estamos viendo que los papás, que si los apoyan [...], dejan de comer para darles el gasto para venir a la escuela, oye eso no es tener corazón, escuchar eso y no sentir que te llega en el corazón, pues ya eso no es de humanos, es no tenerle cariño a nuestros papás, a nuestros abuelos, hagan el esfuerzo jóvenes [...], tienen todas las facilidades, por parte de los maestros, por parte de sus papás para hacerlo [...] ¿hay algún compromiso?, quiero escuchar compromisos jóvenes, quiero escucharlo de ustedes de cada uno de ustedes ¿Qué pasa? ¿no hay compromiso? ¿no quieren asumir la responsabilidad?, así como sus papás se sintieron avergonzados porque hubo señalamientos, así también se van a sentir orgullosos de ustedes que tienen el valor de decirlo o que ¿es muy difícil? ¿es muy difícil adquirir un compromiso?, a ver uno por uno pásesele aquí al frente, que no les de pena” (Director, secundaria del Bosque).

A pesar de la presencia de las familias en estas reuniones y en otros espacios, aquellos que se les permite desde el centro, los docentes de la *secundaria del Bosque* consideran que la participación de las familias en la escuela “es cerrada” ya que la colaboración de estas en la gestión de la administración de recursos -y la toma de decisiones-, se establecen de manera interna, sin tener en cuenta la opinión de los docentes. Sin embargo, las familias consideran que su participación en la escuela es elevada. Estas familias reconocen la importancia de educar a sus hijos e hijas y centran su colaboración en la escuela en la gestión de la administración de recursos y la organización de fiestas populares.

“Si se va a trabajar una obra entre todos se unifican, si es pintar venimos como comité, se convoca a los papás [...]. Es como ahorita, antes de que llegara teníamos una reunión de trabajo y ahí tiene el compañero ya unas solicitudes para ir a buscar respuesta porque estamos pensando ahorita en el festejo del diez de mayo, y no solamente eso sino la iluminación del plantel, sobre eso se está trabajando, son proyectos o metas que nos fijamos y hasta que no las vemos cumplidas al término del ciclo no estamos descansando” (Familias, secundaria del Bosque).

En el caso de la *secundaria de la Nube* desde la escuela no se organizó en el periodo de observación -de tres meses-, ninguna reunión con las familias, y sí se pudo constatar la nula presencia de estas en la institución. Sin embargo, para los docentes la participación de las familias en las reuniones bimestrales sería necesaria, aunque afirman que sólo asiste un

cincuenta por ciento. Atribuyen esta inasistencia a las características de las familias, la existencia de problemas familiares (como drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, etc.), la falta de atención a sus hijos e hijas y la falta de interés al progreso educativo. Sin embargo, reconocen que cuando se solicita la asistencia de manera directa a las familias por un asunto puntual (relacionados mayormente con el rendimiento académico o la disciplina), las familias asisten.

“Podríamos decir que el cincuenta por ciento, cuando hacer reuniones no siempre llegan, no llegan todos los padres de familia bueno, aunque también es algo que los alumnos que tiene más problemas son los que menos llegan los papas a la escuela” (Docente, secundaria de la Nube).

Para los alumnos de la *secundaria de la Nube*, en las reuniones informativas con las familias se atienden tres aspectos primordiales: la disciplina, el rendimiento académico y los apoyos económicos destinados al mantenimiento de la infraestructura escolar.

“La relación que hay entre los papas y los maestros es de que los maestros les dicen a los papas cómo nos estamos comportando y que nos hace falta y que cosas hemos hecho mal y cosas hemos hecho bien y para que nos apoyen, ya los papás este, acceden y ya le dicen mire mi hijo está así y necesito que usted le de talleres por ejemplo, que lo ayude [...], también participan económicamente, también ayudan algunas veces, por ejemplo ese domo, esa lámina que está allí no estaba antes y ya los papas ayudaron para que se pudiera hacer y ya no está el agua y así los alumnos pueden estar allí” (Alumno, secundaria de la Nube).

Sin embargo, las familias señalan que su participación en la gestión de recursos se limita a las que conforman el *Comité de Padres de Familia*. El comité es el responsable de realizar las gestiones para mejorar las infraestructuras escolares pertinentes ya sea a nivel federal, estatal o municipal. Empero, las familias reconocen que estos esfuerzos rara vez producen efecto, debido a que las correspondientes autoridades educativas no dan respuesta a sus peticiones.

“El comité, el comité de padres de familia, pero es muy rara la vez que hacen caso a las peticiones, tanto como federal, estatal o municipal, más con lo que

“hay, ellos tienen que solventar los problemas que hay dentro del plantel”
(Familias, secundaria de la Nube).

Cuando se tratan asuntos relacionados con las condiciones educativas del alumnado y la plantilla docente, la escuela convoca de manera especial a las familias para determinar acuerdos que favorezcan a la comunidad educativa. En general, la actitud de las familias ante las problemáticas gubernamentales es de cooperación hacia la escuela.

“De hecho sí porque los maestros no actúan sin que nosotros, ahorita del paro pues, del paro pues ellos nos convocaron y nos dijeron ¿Cómo ven, vamos a pelear nuestros derechos?, también nosotros, el alumno necesitaba nuestro apoyo y vamos con ellos a luchar por el bienestar de los, de nuestros hijos pues”
(Familias, secundaria de la Nube).

Para los docentes de ambas escuelas, el **bajo nivel académico de las familias** condiciona el ejercicio docente y el rendimiento académico del alumnado, pero también es un factor que incide en la baja participación de las familias. Para estos, la causa de la escasa participación hay que buscarla en el semianalfabetismo o analfabetismo de las familias.

“Pues yo le calculo, así como de quince, de quince a veinte por ciento, entonces ahí los padres de familia no nos pueden apoyar, pero sí los demás alumnos, los padres de familia que sí y que a ellos realmente se les ha dicho que deben apoyar porque la educación no es únicamente del maestro, sino que debe ser maestro, alumno y padre de familia” (Director, secundaria del Bosque).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* identifican diferentes grados de participación de las familias condicionados por su nivel académico. Para ellos las familias con más bajo nivel académico participan en menor medida en el progreso educativo de sus hijos, mientras que las que cuentan con un alto nivel, tienen mayor capacidad para involucrarse en la educación del alumnado.

“De hecho el nivel educativo que poseen los padres de familia es muy bajo, secundaria algunos, son pocos los alumnos que sus papas son de nivel

profesionista, pocos, de ahí secundaria o nulo, analfabetas, eso también a nosotros” (Docente, secundaria de la Nube).

Los docentes de ambas escuelas consideran que las familias les delegan la responsabilidad de educar a niños y niñas, pues no perciben su participación como un acompañamiento y apoyo en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

“[...], por lo que yo creo que el trabajo real, real, lo realiza el maestro, o sea no la parte que le corresponde al padre de familia no lo hace como tal, porque la responsabilidad de ellos siempre nos lo dejan a los maestros, estás en la escuela y aquí que te den, inclusive anteriormente se decía, aquí le traigo a mi hijo, lo entrego con todo y nalgas para que le meta usted su cueriza, pero realmente la educación se comparte con los padres de familia, y si existe mucha falta de apoyo, las autoridades en sus ámbitos que le podamos ver pues evade mucho ese tipo de responsabilidades” (Docente, secundaria del Bosque).

Esta condición es también para el inspector de ambas *escuelas* un factor condicionante de la participación de las familias, e incluye el problema que supone el programa *Oportunidades*. Para él, las familias otorgan importancia al apoyo económico que representa la beca, pero no a su objetivo final, que es facilitar al alumnado las condiciones favorables para su progreso educativo.

“Debido también a su educación de ellos, debido a su educación y que, y como se hace en el caso que esos alumnos deben tener cierto promedio para que tenga una beca de oportunidades porque si no lo va a perder, pero muchas veces ellos no entienden este proceso porque hay que sacrificar a los alumnos en oportunidades y después vienen nada más a reclamar porque no obtuvo su beca” (Inspector, secundaria del Bosque).

8.2.6 Instalaciones y recursos

Las condiciones de las instalaciones y recursos de ambas *escuelas* son precarias. Los alumnos de la *secundaria del Bosque* consideran que la **principal carencia** es el recurso de agua potable, lo que significa para el alumnado en ocasiones tener que portar un cubo de agua de sus viviendas.

“A veces no hay agua ni en el baño, hay veces que nosotros la tenemos que traer”
(Alumno, secundaria del Bosque).

Por otro lado, en la *secundaria de la Nube* los alumnos, en sus discursos, dan prioridad a las carencias relacionadas con el espacio. Para ellos, la *escuela* carece del espacio apropiado para albergar al total de la matrícula.

“Son pocas aulas y muchos alumnos, nosotros no porque estamos en diferentes salones, pero como en el salón de segundo están muy llenos” (Alumnos, secundaria de la Nube).

La **falta de espacios educativos** (aulas) en la *secundaria de la Nube* supone la agrupación masiva del alumnado y para el director, un ejercicio docente extra. A pesar de que el director de la secundaria reconoce que el aumento de la matrícula se ha logrado por la percepción positiva de la población respecto a la calidad y nivel educativo que ofrece la escuela, supone un problema tanto de espacio como académico.

“Hay espacio para todos y nunca se les ha rechazado, pero ahorita tenemos una sobre población, tenemos sesenta niños en primero, pues si lo dividimos por cuestiones prácticas y los maestros están trabajando digamos un grupo llamémosle así de manera gratuita todo el ciclo escolar, porque fuero sesenta y como los maestros casualmente muy apretados, pero si lo vemos que su tiempo diera, pues se está trabajando de manera voluntaria” (Director, secundaria de la Nube).

Otra carencia que consideran tiene un alto impacto en la educación es para alumnos y docentes de ambas secundarias la **falta del servicio de internet**. Esta problemática la observan desde dos perspectivas; el mínimo número de alumnos que cuentan con equipos de cómputo e internet en sus hogares y el inadecuado funcionamiento del servicio en todo el municipio.

A pesar de que las escuelas no cuentan con equipos de cómputo al servicio del alumnado, centran el problema en el costo y calidad del servicio que ofrecen los cibercafés (locutorios), en los que, por la velocidad del internet, permanecen mayor tiempo y el coste es más alto.

“Computadoras, aquí al menos públicas no hay y en otras el internet es demasiado lento, por eso los alumnos no cumplen con sus trabajos acorde a lo que está marcado el texto en ese caso, las páginas de internet a veces, y como son de bajos recursos se necesitan meter una hora, una hora y media, a veces no descarga bien, no hay pues los ingresos suficientes y el internet es demasiado lento, los que tienen la oportunidad de tener internet es demasiado lento acá ,a veces se cae la red, entonces los objetivos que tienen prácticamente en los bloques que nos marcan no se cumplen, por lo mismo porque no hay la fuente de información” (Docentes, secundaria de la Nube).

A pesar de que los docentes de ambas *escuelas* consideran que es posible contrarrestar la falta de acceso a internet con la consulta de libros impresos, reconocen que las condiciones y acervo de la biblioteca escolar son precarias.

“No hay una biblioteca por lo menos para consultar con libros públicos para ir a investigar, al menos aquí en nuestra escuela tenemos una biblioteca pero son libros muy limitados, con muy poca información, y no se puede avanzar pues al cien, entonces el docente en este caso tenemos que ingeniarlas, como tratar de traer la información, prácticamente se trae, como lo diré, más digerida la información pues, ya no como la marca la educación de calidad, de que el maestro es un asesor, un guía, ya no podemos ser un guía, porque ya trae toda la información nada más para dárselas” (Docentes, secundaria de la Nube).

Esta condición, además de afectar el desarrollo del currículo nacional, también interfiere en el adecuado ejercicio docente, ambas condicionadas por el grado de marginación de la región en la que se ubican las escuelas y por ende por las condiciones socioeconómicas de las familias. Esta condición significa para los docentes un esfuerzo para alcanzar los objetivos de la educación implementando estrategias que cubran aspectos educativos (la calidad de la práctica y los medios y recursos para desarrollarla) y las limitaciones académicas y económicas del alumnado adscrito a la escuela.

“Aquí se tiene una fórmula, improvisar laboratorios, lo que conocimos como escritorios, se utilizan como mesas de laboratorio, pero son improvisaciones para que el alumno por lo menos tenga una idea de cómo funciona y algunos

materiales de laboratorio que existen. Aquí hay que ingeniárselas como dar la educación” (Docente, secundaria de la Nube).

Como **medida para contrarrestar las principales carencias** de las *escuelas*, a nivel nacional la Secretaría de Educación Pública creó en 2001 el Programa Escuelas de Calidad (PEC) con la finalidad de favorecer la gestión de las escuelas del país. A través del programa las escuelas beneficiarias reciben apoyo académico (capacitación, asesoría, evaluación y seguimiento) y financiero (infraestructura, equipamiento, material educativo, capacitación y actualización). Entre los diversos requisitos que deben cumplir las escuelas para ser beneficiarias destacan: su ubicación (localidades con población mayoritariamente indígena), que registren resultados insuficientes en la evaluación ENLACE (al menos el 50%) y que concentren un porcentaje de becados con el programa *Oportunidades* (matrícula con al menos el 25% de alumnos becados). El apoyo está destinado a escuelas de nivel básico ubicadas en contextos con alto y muy alto grado de marginación (SEP, 2015).

“Más que todo lo pedagógico, conocimiento de la escuela y lo pedagógico para elevar la calidad educativa, entonces ese recurso sale, o sea una escuela puede obtenerlo hasta por cinco años, para certificarse, se certifican y ya entra a escuela de calidad, ya se generó los recursos por cinco años” (Inspector, secundaria del Bosque).

Para el director de la *secundaria del Bosque* la participación en el programa ha permitido mejorar las condiciones de infraestructura y académicas de la escuela. Como apoyos académicos señala la adquisición de una selección de libros, un proyector y un aparato de cómputo y en relación a los apoyos de infraestructura indica la construcción de lavabos y el acabado de pintura interior. Señala también, que la escuela ha participado en el programa durante cuatro ciclos escolares y que ha recibido la cantidad de setenta mil pesos mexicanos anualmente. En cada inicio de ciclo escolar la escuela determina la permanencia en el programa a través del consenso entre la dirección y el consejo técnico. Los principales aspectos que consideran son el tiempo para atender los trámites administrativos y el cumplimiento y rendición de cuentas de los lineamientos que exige el programa.

“Consejo técnico decide si continua en el programa o se retira, hasta la fecha se ha continuado, este es nuestro cuarto ciclo escolar, nos van a dar la cantidad de setenta mil pesos, hay que llenar una serie de requisitos bastante engorroso y la comprobación, la comprobación final, de eso tiene conocimiento el comité de padres de familia que también funge como comité de participación social, es el que nos hace el seguimiento y nos hace acompañamiento en la distribución de esos gastos” (Director, secundaria del Bosque).

Uno de los objetivos del PEC es fomentar la colaboración de la comunidad educativa en la gestión, planeación y mejora escolar (SEP, 2015). En base a los lineamientos que establece el programa, la *secundaria del Bosque* trabaja de manera conjunta con el comité de padres de familia. Una de las responsabilidades del comité es la recolecta voluntaria del donativo de las familias al inicio de cada ciclo escolar. El monto de la cooperación se establece por la dirección y el comité de padres de familia y es considerado un apoyo económico extra¹⁷. Con este recurso -a partir de acuerdos entre el comité de padres de familia y la dirección-, se realizan las mejoras esenciales y prioritarias en las escuelas secundarias (limpieza, mantenimiento, etc.).

“Se maneja una cooperación, pero se le llama voluntaria, que con base a eso nosotros nos movemos pues de que, si necesitamos algún material, ya de ahí tomamos el recurso, con eso trabajamos, pero no se le pide lo que no tiene pues la persona, se maneja voluntariamente” (Familia, secundaria del Bosque).

Sin embargo, la condición socioeconómica de las familias de alumnos adscritos a la escuela no les permite otorgar el apoyo.

“También el apoyo de los padres también es muy poco de ellos, es debido a la economía que es precaria, en su mayoría y en el turno vespertino o sea tarde, tenemos mucho alumno de comunidad, es la gente más humilde que viene a estudiar y con menos condiciones económicas para aportar al cuidado de la escuela, nos limita también un poco en ese sentido” (Docentes, secundaria del Bosque).

¹⁷ En las escuelas secundarias de estudio se establece una cuota aproximada de ochenta y cinco pesos mexicanos anuales. El monto de la cuota varía por escuela ya que es determinada por cada comité de padres de familia.

En la *secundaria de la Nube* la cooperación voluntaria de las familias ha permitido el abastecimiento de mobiliario y la construcción de espacios en la escuela. Esta aportación se proyecta a las familias y alumnos como una contribución de agradecimiento a la escuela por sus servicios y atención.

“Esta área la hicimos con una cooperación que los padres de familia hacen de tercer grado como un recuerdo que dejan a la escuela porque ya van a egresar, y normalmente lo que vaya a hacerse con este dinero se hace pues a partir de enero digamos para que los niños que van a dejar la escuela todavía vean que sí se hizo” (Director, *secundaria de la Nube*).

Además de los dos apoyos antes mencionados, las *escuelas secundarias* también gestionan apoyos con las autoridades municipales. Estas gestiones las realiza generalmente el director a partir de los consensos de la plantilla docente o las necesidades que requieren inmediata atención. Para las familias, el interés y compromiso del director para la gestión de los recursos es fundamental para mejorar las condiciones de la institución.

“De hecho le digo que no es por hablar, a ponderar al director, pero este, desde que él llegó la escuela ha ido adelante, esto que le platicamos que el andador, que la cisterna, estaba muy jodidona la escuela, sin barda, ahorita ya se mira hasta los padres de familia la ven con gusto” (Familia, *secundaria del Bosque*).

A través de las gestiones que ha realizado el director de la *secundaria del Bosque* con la presidencia municipal, se ha logrado la construcción del bardado perimetral y del domo que cubre el polideportivo de la escuela.

“En lo que respecta a la [...] han tenido apoyos de la presidencia municipal en relación a la infraestructura, porque hemos visto que ha bardado y esto ha sido la presidencia, hay un domo que está en construcción, apenas tenemos los pilares” (Inspector, *secundaria del Bosque* y la Nube).

Otra aportación económica que reciben las escuelas secundarias se genera a través de la renta del espacio para la cooperativa. Para arrendar el espacio únicamente es necesario que el dueño sea familiar o tutor de un alumno adscrito a la escuela.

En la *secundaria del Bosque* la cuota que reciben es de aproximadamente 200 pesos mexicanos diarios. Este recurso se destina a la compra de enseres de limpieza, para la organización de fiestas tradicionales, etc.

“Es el único recurso con el que contamos, pero ese recurso también nos sirve para el día de las madres, nos sirve para la festividad del día del estudiante, es prácticamente con lo que subsiste la escuela” (Director, *secundaria del Bosque*).

A pesar de los esfuerzos emprendidos por la dirección y el comité de padres de familia, las *escuelas secundarias* cuentan con carencias importantes. El inspector señala que su principal carencia es la falta de un laboratorio. Considera que esto influye de manera directa en la práctica docente, al no contar con los medios didácticos que refuerzen el aprendizaje.

“Usan el laboratorio, el laboratorio con los propios recursos que tiene el maestro y los poquitos que tienen con eso hacen” (Inspector, *secundaria del Bosque* y la Nube).

Para los docentes de la *secundaria de la Nube*, la **gestión de recursos económicos** que favorezcan las condiciones de la escuela es un trabajo conjunto que debe realizar la comunidad en general. Por tal motivo consideran la organización de la comunidad educativa esencial para alcanzar los objetivos establecidos.

“A veces falta la organización y la falta de entrega también, porque algunos veces venimos a cumplir y nos olvidamos de las necesidades, o sea yo vengo por cumplir pero a veces hay que entregarse un poquito más a las necesidades de la escuela y ver cómo solventarlas, entonces también a veces falta la unidad, o al momento de la necesidad, porque muchas veces nada más nos dedicamos a criticar pero no a ver las soluciones, entonces sí yo creo que está la organización y la entrega al trabajo” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Para el director de la *secundaria del Bosque* y los docentes de la *secundaria de la Nube* es posible conseguir los recursos por parte de la Secretaría de Educación Pública de dos maneras. La primera es a través de mantener relaciones cercanas con algún servidor público encargado de su distribución, y la segunda a través del procedimiento que determina la propia Secretaría para su gestión.

“No hay nada que obligue a la Secretaría a darnos el apoyo para mantener la escuela prácticamente, pues si, si tenemos suerte y algún conocido en la Secretaría nos dotan de pizarrones, de sillas, mesas para maestros” (Director, *secundaria del Bosque*).

Sin embargo, realizar la gestión de recursos en la entidad correspondiente significa para los docentes un proceso de larga duración que en ocasiones dificulta la obtención del apoyo.

“Se han hecho gestiones, pero el proceso burocrático es muy tardado, los procesos para lo que se pueda obtener una infraestructura pues tardan mucho tiempo debido al cómo este, al cómo en los, en las instalaciones, como puedan obtener los recursos para así aplicarlo en el municipio que corresponde, por esa razón pue son, no es fácil conseguir este tipo de beneficios” (Docentes, *secundaria de la Nube*).

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos correspondientes a los factores que inciden en el rendimiento académico a nivel de la escuela.

Factores de escuela	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube
Instalaciones y recursos	La principal carencia es el recurso del agua potable (alum).	Carencias de espacio en la escuela (alum). - Supone la agrupación masiva del alumnado y un ejercicio docente extra (dir).

Factores de escuela	Tabla 8.3 Principales resultados obtenidos de los factores de la escuela	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube
Factores de escuela			
Dirección escolar y el liderazgo	<p>-Trabajo colaborativo efectivo al atender principales problemáticas y necesidades educativas de la población y los procesos de organización y funcionamiento de la escuela producen un efecto en la actitud y práctica docente, en la organización, la disciplina y en el involucramiento de la comunidad educativa en procesos de mejora educativa (obs).</p> <p>-Organización de la plantilla docente en promotorías para incidir positivamente en el rendimiento académico:</p>	<p>Municipio del Bosque</p> <p>-Cambios de dirección y características de gestión producen un efecto en la actitud y práctica docente, en la organización, la disciplina y en el involucramiento de la comunidad educativa en procesos de mejora educativa (obs).</p>	<p>Municipio de la Nube</p> <p>-Organización y comunicación entre director y subdirector para informar condiciones educativas (dir).</p> <p>Entre docentes limitado a la comunicación con subdirector.</p> <p>-Nombramiento colegiado de docente para suplir cargo de director (obs).</p> <p>Con las familias limitado a la escolarización del alumnado. Prefiere relaciones distanciadas para evitar posibles confrontaciones.</p> <p>Influye negativamente en el trabajo. Con las familias comunicación y participación constante y agradable, enfocada a favorecer la educación de sus hijos e hijas (fam).</p>
Calidad del currículo	<p>-Contenidos curriculares determinados por la SEP, con opción de modificarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La distribución y asignación de los cargos se determina a partir de su área de especialización - Consideran las adecuaciones en base a las problemáticas educativas - Facilitan la integración del trabajo docente y la atención a las principales problemáticas (doc). - Las limitaciones académicas del alumnado <p>-El deficiente desempeño directivo incide en la participación de la comunidad en actividades escolares o para realizar un trabajo en equipo (doc).</p> <p>-Docentes responsables de comunicar a los directores las acciones y actividades de mejora que implementa la escuela, la organización y gestión y las características del alumnado y la población. Además, los directores deben adaptarse al clima escolar (ins).</p> <p>-El director es el responsable de realizar una adecuada gestión para la captación de recursos, a partir de estrategias.</p> <p>-Canales de comunicación efectivos con las familias y las autoridades gubernamentales (a nivel municipal y estatal) (fam) (dir).</p>		<p>8 promotorías que atienden las asignaturas del currículo</p> <p>-Las limitaciones académicas del alumnado</p> <p>-Factores contextuales que dificultan el desarrollo del currículo, como:</p> <p>-La colaboración del alumnado en procesos de aprendizaje</p> <p>-Las instalaciones y recursos de las escuelas (doc).</p> <p>-Las instalaciones y las características del alumnado y la población. Además, los directores deben adaptarse al clima escolar (ins).</p> <p>-No se considera la adecuación a partir de los intereses del alumnado ni su carácter innovador (dir).</p>
Trabajo escolar colaborativo	<p>-Tres niveles de trabajo colaborativo (dir):</p> <p>Consejo Técnico Escolar: constituido por el director y susy formas de control.</p> <p>Comité de padres de familia: representa la máxima de tres sanciones de control (dir).</p> <p>-El Comité de padres de familia; representa la máxima de tres sanciones de control (dir).</p> <p>-Efecto positivo es consecuencia de la participación en la Escuela, conformado por familias, docentes y representantes de su organización sindical, director, el comité de padres de familia, los docentes y el alumnado (fam).</p> <p>-Las acciones de control de la comunidad educativa en dicho Consejo (obs)</p> <p>En reuniones de Consejo Técnico Escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Notas de exhortación -Diferencias -Notas de extrañamiento -En el uso de herramientas de comunicación (obs) -Actas administrativas -Descuentos disciplinarios <p>-Estas acciones son efectivas para conformar una plantilla docente con capacidades que favorezcan la calidad de la enseñanza (dir).</p> <p>El análisis de alumnos en riesgo y estrategias de intervención para mejorar el rendimiento académico (obs).</p> <p>-Acciones y estrategias para favorecer no efectivo, pues no genera cambio positivo en el ejercicio docente y en el rendimiento académico e influye además negativamente:</p> <p>-La asignación de los inspectores por zona educativa, enfatizando la figura del docente como sujeto de preparación en las áreas que evalúan (dir y dep).</p> <p>-El conjunto de acciones de control escolar genera relaciones de respeto debido al compromiso de la comunidad educativa (dir).</p>	<p>-Control disciplinario a nivel del alumnado.</p> <p>Aspectos que impiden realizar reuniones de control alumnado delegado mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La supervisión constante del alumno delegado -Los días de asueto que establece la Secretaría de Educación Pública. -El acatamiento de las órdenes que realiza el alumno delegado (obs). <p>-Relaciones cordiales, de respeto y armonía entre la comunidad educativa centrada en realizar un adecuado ejercicio docente individual, sin cuestionar la práctica del resto (doc).</p> <p>-Relaciones de compañerismo que influye en el logro académico y con proyección externa a la comunidad y que ha provocado un aumento en la matrícula (doc).</p>	<p>-Control disciplinario a nivel del alumnado. Responsable del control alumnado delegado mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La adscripción de docentes a otros centros. -Sugerencias grupales de control para alumnos que cometían faltas. -El acatamiento de las órdenes que realiza el alumno delegado (obs). <p>-Relaciones cordiales, de respeto y armonía entre la comunidad educativa centrada en realizar un adecuado ejercicio docente individual, sin cuestionar la práctica del resto (doc).</p> <p>-Relaciones de compañerismo que influye en el logro académico y con proyección externa a la comunidad y que ha provocado un aumento en la matrícula (doc).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Pocos alumnos con equipos de cómputo propios y el servicio de internet en sus hogares - El inadecuado funcionamiento del servicio en el municipio - La calidad y el costo del servicio público 	

	<ul style="list-style-type: none">-Los municipios no cuentan con biblioteca pública y el acervo de la biblioteca de las escuelas es precario (doc).-Apoyos económicos para las escuelas:<ul style="list-style-type: none">- Programa <i>Escuelas de Calidad (PEC)</i> (ins).- Cooperación económica voluntaria otorgada por las familias(fam):<ul style="list-style-type: none">▪ Apoyo limitado por su condición socioeconómica (doc).▪ Gestión con autoridades municipales y estatales (fam).- Renta del espacio de la cooperativa (dir).	
	<ul style="list-style-type: none">-A partir del PEC han mejorado las condiciones de infraestructura y académicas (dir):<ul style="list-style-type: none">- Infraestructura: construcción de lavabos y la pintura interior.- Académicas: adquisición de libros de texto, un proyector y un aparato de cómputo.-A partir de las gestiones con autoridades se logró la construcción del bardado perimetral y el domo que cubre el polideportivo (ins).	<p>Cooperación económica voluntaria de las familias ha permitido:</p> <ul style="list-style-type: none">- El abastecimiento de mobiliario- La construcción de espacios en la escuela
	<ul style="list-style-type: none">-Gestiones de recursos con autoridades educativas en dos formas (dir):<ul style="list-style-type: none">- Mantener relaciones cercanas con un servidor público encargado de la distribución de recursos.- Procedimiento administrativo que determina la SEP.<ul style="list-style-type: none">▪ Proceso de larga duración que en ocasiones dificulta la obtención del apoyo (doc)	

Fuente: elaboración propia.

8.3 Factores a nivel del aula

Los factores a nivel del aula son los que se relacionan de manera directa con las condiciones en que se generan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Los factores observados en este nivel corresponden a la metodología docente, la orientación hacia el aprendizaje, el clima de aula, las expectativas docentes, los procesos de desarrollo profesional de docentes y directivos, los procesos de evaluación educativa -tanto a nivel interno como externo-, y las instalaciones y recursos con los que se cuentan para desempeñar el ejercicio docente.

8.3.1 Metodología docente

A pesar de que en las escuelas secundarias se implementa el mismo currículo nacional, se reconoce por el director de la *secundaria del Bosque*, la libertad que tienen los docentes para **desarrollar el currículo conforme las capacidades** del alumnado y las aptitudes de los docentes.

“Algunos dicen que tenemos libertad de cátedra, no es cierto, libertad de cátedra es cuando me dicen cuál es el objetivo que persigues y has tu propio plan, tu propio programa, aquí ya te lo dan hecho, eso vas a tener, claro que se tiene libertad de cómo inducir ese proceso, el maestro tiene esa facultad y aquí de alguna forma pues se les da eso a los maestros, que ellos vean cómo desarrollar, pero sin abandonar lo que está en el plan” (Director, secundaria del Bosque).

Para el alumnado de la *secundaria del Bosque* resulta fundamental que el docente implemente estrategias que refuerzen el aprendizaje. Estas las describen como *proyectos* que cada docente establece y que otorgan al alumnado la posibilidad de comprender o reforzar el conocimiento.

“Es que, así como hay maestros que enseñan, como el maestro de español, nos enseña por medio de proyectos y ya nosotros lo vamos haciendo y vamos aprendiendo y después del proyecto hacemos un resumen. Igual el profe de matemáticas, todos los viernes nos hace preguntas para saber, son filas enumeradas y todos los viernes hacen preguntar y los que contestan bien van subiendo y los que contestan mal, van bajando” (Alumno, secundaria del Bosque).

Sin embargo, también reconocen que la práctica docente de la plantilla es diferente. Los alumnos señalan que algunos docentes además de no implementar estrategias didácticas que refuerzen el aprendizaje, desarrollan clases monótonas.

“Otros son medio flojitos, porque también ha pasado que puro resumen, que hagan preguntas y nada de nada” (Alumno, secundaria del Bosque).

Esta última condición, propicia el desinterés en el alumnado y la baja participación en el desarrollo de las clases. Además, consideran que cuando el docente no cuenta con habilidades que logren involucrar e interesar al alumnado en el tema, el conocimiento les parece poco interesante.

“Con el divertido ponemos más atención, nos parece más interesante. Bueno a veces con alguno hasta sueño da, es que a veces unos profesores son demasiado aburridos que sólo empiezan a leer, da proyectos y ellos ni en cuenta” (Alumno, secundaria del Bosque).

La falta de una **metodología docente eficaz** es para el director de la *secundaria del Bosque* un factor que influye además en el control y disciplina del grupo.

“Hay un buen equipo aquí, tengo maestros muy profesionales aunque también tengo dos tres que no son tan deseables, que por ejemplo administrativamente me cumplen y van con su programa y todo eso, que tienen el conocimiento y que saben, pero que no tienen esa pedagogía, he tenido detalles con algunos maestros si no pueden transmitirlo, es donde se genera el desorden del grupo, tengo por lo menos dos casos, el maestro conoce, el maestro sabe su materia pero no tienen ese método” (Director, *secundaria del Bosque*).

Algunas condiciones metodológicas han sido modificadas por los docentes a partir de la competencia con el turno matutino. Esto les motivó fomentar estrategias de aprendizaje efectivas que produjeran un alto rendimiento académico.

“Yo he visto que aquí la escuela a raíz de que tenemos una competencia real que es un turno matutino, el compromiso de los compañeros se redobla, porque ahora tenemos con quien competir [...] anteriormenete la secundaria particular [...] no eran competencia porque nuestro extracto social no compite con ellos porque allá es otro nivel, entonces no nos afectaba, pero sí cuando se forma el turno de la mañana y nos quitan trescientos y fracción de alumnos, ahora tenemos ya con quien competir y eso hace que los maestros estemos más preparados, con mayor actividad, porque tenemos competencia real [...], en lo que es mi materia yo me preparo para ganar al turno de la mañana [...], porque somos muy cómodos como seres humanos, si aquí estamos tirados en la hamaca y de aquel lado no hay quien me presione, puedo estar siempre así, pero si ya veo que están trabajando, bueno pues hay que trabajar” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Por otro lado, en la *secundaria de la Nube*, el alumnado determina la capacidad del docente en base a la actitud que refleja frente al aprendizaje y el impulso que ofrece para el logro de los objetivos en cada alumno.

“Hay maestros que no te lo dicen, pero pues que lo valoran, miran, por ejemplo, se ponen en el papel de maestro que, que no te lo dicen pues pero que lo valoran,

miran, por ejemplo, se ponen en el papel de maestros, de que un alumno por ejemplo trata y trata de sacar una buena calificación pero que le falta algo, entonces lo que se merece es sacar una buena calificación porque se está esforzando y por eso a veces sí lo logra” (Alumno, secundaria de la Nube).

Esta actitud la interpretan de igual manera en relación al esfuerzo que el docente realiza en la práctica y el enfoque que da al aprendizaje para que todos los alumnos adquieran el conocimiento adecuado. Destacan la importancia del refuerzo del aprendizaje que algunos docentes implementan en el aula. Este refuerzo consiste en preguntar de manera constante si todos los alumnos adquirieron el aprendizaje para después -en el caso de alumnos con respuesta negativa-, repetir la información.

“Los maestros tratan de enseñarnos para que nosotros logremos captar bien lo que ellos quieren decirnos, y hasta algunos maestros dicen el que no me haya entendido que levante su mano y se los voy a explicar, y pues eso para mí es algo bastante bueno porque en sí, si un alumno no logra comprender bien los maestros intentan hacer que ese alumno logre captarlo, captar bien, y por eso es muy bonita la forma en que los maestros nos enseñan, pues para mí todos los maestros este, me enseñan muy bien, pero hay algunos que por ejemplo si no le entendiste ya no te vuelven a explicar, pero en sí todos los maestros son buenos” (Alumno, secundaria de la Nube).

Además del refuerzo del aprendizaje, los alumnos de la *secundaria de la Nube* destacan diversos aspectos de los docentes y que valoran positivos, tales como que “enseñan bien en general” y no muestran preferencias entre el alumnado.

“Pues enseñan bien en general, no tienen preferencias hacia un alumno y pues que hace el esfuerzo de que todos sus alumnos comprendan y que vuelva a explicarlo si es necesario” (Alumno, secundaria de la Nube).

Un aspecto relevante para el alumnado que influye de manera directa en el aprendizaje en el aula es el **trato igualitario**. Consideran que el aprendizaje está condicionado por la confianza que se genera en el aula, que reduce el temor y la vergüenza por aceptar que no se comprendió la lección. Para el alumnado esta condición se genera principalmente por el docente y se proyecta en el clima de aula.

“También porque aquí hay respeto, hay igualdad, o sea hay más confianza para, por ejemplo, para pedirle que nos vuelva a enseñar a los maestros o si tenemos alguna duda preguntarles a los compañeros” (Alumno, secundaria de la Nube).

El director de la *secundaria de la Nube* considera que las estrategias que han implementado en las reuniones de consejo técnico han influenciado el ejercicio docente. Estas estrategias suponen el reconocimiento de los alumnos en tres niveles: los alumnos con alto desempeño, los que tienen regular desempeño y los alumnos con bajo desempeño. Esta distinción ha facilitado al docente reconocer las limitaciones de cada alumno y procurar la intervención enfocada al problema detectado. Determinado así, en base a los lineamientos que se establecen en las reuniones de consejo técnico estatales.

“Qué características tienen los niños con mayor desempeño, que características los de regulares y bajo desempeño” (Director, secundaria de la Nube).

El director incluye en la práctica efectiva la preparación y capacidad de los docentes, que influye especialmente en el rendimiento académico en las áreas de español y matemáticas.

“La profesora de español una jovencita [...] es una profesora muy dedicada y la profesora de matemáticas también, una jovencita también, son dedicadas, son preparadas, tienen nivel, formación universitaria, esta muchacha me parece de español es licenciada en letras creo y la otra de matemáticas es licenciada en ciencias de la educación en matemáticas, porque ENLACE refleja español y matemáticas, entonces siento que es mucho el trabajo de ellas” (Director, secundaria de la Nube).

Para las familias de la *secundaria de la Nube* los aspectos que destacan tanto el alumno como el director, son factores que inciden en el rendimiento académico de sus hijos e hijas. Para ellas, es necesario que los docentes sean exigentes en la adquisición del aprendizaje y en el cumplimiento de las actividades, y que, a su vez, ofrezcan un trato amigable al alumnado.

“Un buen maestro es aquel que es estricto, pero no un ogro, o sea al mismo tiempo que exige a los alumnos les brinda una amistad, que los alumnos puedan ver en él alguien, un apoyo, más que un general enfrente, un apoyo que si tienen alguna duda en la tarea puedan ayudar a sus alumnos, no permitiéndoles que salgan a la hora que ellos quieran, es como aquí, el maestro [...] se ve pues en las tareas, el modo de cómo les habla en el grupo, porque tampoco un buen maestro significa pues que le pegue al hijo o que grite, sino que les enseñe y que saben” (Familia, secundaria de la Nube).

Una práctica educativa eficaz para los docentes de la *secundaria de la Nube* parte del reconocimiento de los conocimientos previos del alumnado. Ésta práctica se fundamenta en considerar que su papel es el de guías del conocimiento, que erradica las prácticas de la educación tradicional. Este enfoque ha permitido, para los docentes, centrar el interés de la educación en el alumnado y sus condiciones particulares, además de desarrollar el currículo de forma paralela a la capacidad de razonamiento.

“Es a partir del conocimiento que tienen ellos [...], nosotros le hemos puntualizado al alumnos que somos únicamente guías, que no somos el tipo de maestro como era la educación tradicional, que el maestro era el que lo sabía todo, que nadie podía estar en contra de él, así era la educación, ahora no, ahora el alumno es el centro de atención y partiendo de ello, de fortalecer lo que les falta [...], que crean que tienen el conocimiento adelante para que no se limiten y este es uno de los elementos que se le da al alumno, que aprendan a razonar” (Docente, secundaria de la Nube).

Además, agrupan una serie de factores que contemplan en el aula como facilitadores del aprendizaje. Los docentes consideran que dichos factores permiten el desarrollo de una educación *integral* que favorece de manera directa el aprendizaje y por ende el rendimiento académico del alumnado.

“Hablamos de responsabilidad, hablamos de participación, hablamos de buena conducta, hablamos de ser en este caso un niño que le guste investigar [...], ir viendo aspectos que van formando al alumno, todos los aspectos, desde la forma en cómo se dirige a sus compañeros, hasta la forma de cómo resuelve un

“problema [...] es integral, no es un solo aspecto, sino que existen varios” (Docente, secundaria de la Nube).

Lograr el **desarrollo dinámico de las sesiones** es para los docentes de la *secundaria de la Nube* un factor determinante en el aprendizaje. Se reconocen responsables del diseño y desarrollo de estrategias que provoquen el interés del alumnado por aprender y que fomenten una alta participación. Sin embargo, señalan que esta condición se determina en base a las características de los grupos, a su dinámica y disposición.

“Yo creo que de parte el maestro sería lo ideal, aunque yo pienso que depende en que grupo este uno, es ser, hace la clase un poco llamativa o mucho o muy llamativa, depende del grupo, aunque también a veces pienso que el maestro se comporta de acuerdo al grupo, porque a veces se le busca formas al grupo y no permiten de ninguna forma, entonces tenemos que quedarnos con la que mejor nos parezca” (Docente, secundaria de la Nube).

A partir de la observación del desarrollo de las sesiones en los grados de tercero de secundaria, pudimos identificar los factores que trascienden en la práctica docente y que influyen en el rendimiento académico del alumnado. La descripción se centra primero en aspectos determinantes observados en el desarrollo de las sesiones y después se explican en base al conjunto de acciones concretas que realizaron todos los docentes observados.

8.3.1.1 Metodología de los docentes de la secundaria del Bosque

La principal problemática para el adecuado desarrollo del currículo en la *secundaria del Bosque* es la indisciplina en las aulas. Esta condición limita el trabajo didáctico de los docentes. A pesar de que estos consideran haber erradicado la educación tradicionalista, en la práctica se observan métodos tradicionalistas o mnemotécnicos (resúmenes, dictados, etc.). En la mayoría de las asignaturas el tiempo de la sesión (50 minutos), se organiza a partir del control de asistencia (pase de lista), explicación del tema, descripción de las actividades a realizar y revisión.

Como señalaron los alumnos, son pocos los docentes que desarrollan una metodología de enseñanza atractiva. En la observación detectamos ciertos aspectos que restringían la práctica docente y la participación del alumnado como: las limitaciones de los docentes para controlar el grupo, la escasa o nula comunicación entre el docente y el alumnado y el trato distante.

En el caso de los docentes que fomentaban una relación positiva -y que coinciden con los que fueron valorados positivamente por el alumnado- se observó que incluyen en la enseñanza relaciones afectivas mediante el diálogo y reflexión de temas de interés para el alumnado (puntaje de encuentros deportivos, la organización de fiestas tradicionales, cumpleaños, etc.). En base a dichos criterios de comunicación los docentes despertaban el interés y la participación, y con ellos el alumnado se expresaba con confianza y respeto.

En caso contrario, en las sesiones de docentes con dificultades de control del grupo no se generaba un espacio que permitiera la libre expresión del alumnado. Estas estrategias en cambio las aplicaban algunos docentes valorados positivamente por el alumnado cuando percibían que el grupo estaba descontrolado o tenían una inquietud que no permitía su atención y concentración.

La indisciplina y descontrol del grupo generaba que además de que el alumnado no prestará atención al docente, realizará actividades ajenas a la asignatura y mantuviera conversaciones con los compañeros. En algunos casos se observó que, a pesar de estas 3 condiciones los docentes daban continuidad a la planeación didáctica.

En las asignaturas efectivas, aquellas que los estudiantes valoran de forma positiva, los docentes implementaban estrategias de reforzamiento del conocimiento basadas en ejemplos cotidianos (relacionados con la vida del alumnado), el trabajo por equipos y el uso y aplicación de material didáctico (aparte del libro de texto). Estos aspectos evidenciaban la asimilación del conocimiento por el alumnado, al convertir -mediante la relación con la práctica y aspectos vivenciados- el conocimiento en un aprendizaje significativo. Es decir, en dichas sesiones el docente se desempeñó como guía que facilitaba a los alumnos -a través del razonamiento-, el aprendizaje. Además, favorecían las habilidades, destrezas y la experiencia del conocimiento.

Un ejemplo de ello se observó en la asignatura de ciencias, en la que el docente expresaba de manera clara los objetivos de la sesión y el resultado que espera obtener del alumnado. En general el docente explicaba los conceptos en base a experiencias cotidianas que enfrentaban el alumnado con situaciones que se producen en el hogar.

Después solicitaba a los alumnos explicar con sus propias palabras lo que entendieron del tema y en base a los puntos de vista del alumnado, el docente retomaba el tema y lo explicaba nuevamente con la finalidad de que la percepción del tema por los alumnos se complementara con la nueva información que otorgaba y así se reforzara el conocimiento. El razonamiento del docente permitía a los alumnos y alumnas analizar la información y formular hipótesis o conclusiones, que utilizaba después para enfocar los resultados en la práctica que realizarían en la siguiente sesión. Además, lograba un nivel de participación alto, pues la mayoría de los alumnos exponían sus teorías sobre las posibles reacciones y resultados de la práctica.

“Quiero que entiendan el concepto a través de ejemplos, voy a explicarles poco a poquito para que realmente queden claros los conceptos y por eso voy a regresarme poquito” (Docente de la asignatura de ciencias, secundaria del Bosque).

En relación a los recursos didácticos no se observó a los docentes hacer uso de recursos tecnológicos para reforzar el conocimiento, a excepción del que impartía la asignatura de español. El recurso que utilizó en una única sesión fue el del proyector. El objetivo fue mostrar al alumnado imágenes que relacionarían con el tema.

A diferencia de la asignatura de ciencias, pudimos observar las asignaturas que el alumnado otorga menor valor, como es el caso de educación tecnológica. En la mayoría de las sesiones, el docente implementó métodos tradicionalistas o mnemotécnicos que consistían en el dictado o copia de textos. Las sesiones carecían de interacción entre el docente y el alumnado, pues la metodología didáctica se reducía a la explicación y supervisión de la actividad. A pesar de que, al término de la actividad el docente explicaba nuevamente en base a lo desarrollado en el tema

y trataba de propiciar que el alumnado opinara, la participación era baja y se realizaba mayormente por los alumnos ubicados al frente del aula (los más próximos al escritorio del docente). Para lograr una adecuada descripción de cada asignatura observada, hemos diseñado un esquema que permite distinguir -entre otros aspectos- las estrategias, tiempo efectivo dedicado a la enseñanza, disciplina, etc., que implementa cada uno de los docentes en las sesiones.

A partir del esquema es posible apreciar el tipo de actividades didácticas que implementan los docentes de la *secundaria del Bosque* en el desarrollo de las sesiones. Del total de asignaturas, las que desarrollan mecanismos metodológicos orientados al aprendizaje son las de español, matemáticas y ciencias.

Tabla 8.4. Esquema del desarrollo de las sesiones por asignatura escuela secundaria *del Bosque*

Actividades en el aula (observaciones realizadas)	Asignaturas								
	Español	Matemáticas	Geografía e Historia	Ciencias	F.C. y E. tutoría	Inglés	Artes	E. física	E. Tecnológica
Retoma actividades realizadas en sesiones anteriores como estrategia para conseguir la continuidad del tema	x	x	x	x		x		x	x
Control de la asistencia	x	x		x			x	x	
Utilización el libro de texto. Desarrolla el tema que determina el libro	x		x		x	x			
Fomento de la reflexión del alumnado	x	x	x	x					
Ánálisis de los contenidos de manera grupal	x	x		x	x	x			

Control y disciplina del grupo	x	x		x	x			
Canales de comunicación activa con el grupo	x	x		x				
Se dirige a los alumnos utilizando el lenguaje que ellos emplean.	x	x		x				
Cuando emplea términos académicos los explica después en el lenguaje del alumnado								
Fomenta la participación	x			x	x		x	
Se implica en las participaciones del alumnado	x			x				
Evalúa constantemente el aprendizaje	x			x				
Constata con el grupo la interiorización del aprendizaje.	x			x				
Fomenta el trabajo por equipos	x			x	x	x		x x
Repasa procedimientos y corrige errores	x	x		x				
Atención individualizada		x		x			x	
Genera un clima de respeto y confianza en el aula	x	x		x	x		x	
Identifica las limitaciones académicas de los alumnos y motiva al alumnado		x		x				
Reconoce positiva y públicamente el esfuerzo del alumnado		x		x	x			
Constata previamente el nivel de conocimiento del tema				x				
Contextualiza el aprendizaje a partir de las experiencias del alumnado y la vida cotidiana				x				
Hace uso de herramientas e instalaciones para reforzar el aprendizaje	x			x				
Explica el material que utilizará en la sesión				x	x			
Explica la actividad a realizar y establece el tiempo para realizarla	x	x		x	x	x	x	x x
Cerciora que todos los alumnos realicen la actividad	x			x	x			
Logra un nivel de reflexión alto	x			x				
Prioriza la limpieza en el aula					x			
Implementa métodos tradicionalistas o mnemotécnicos	x		x					x
Implementa el juego en el desarrollo de las sesiones			x					

Fuente: elaboración propia.

Como manera complementaria de la observación y las valoraciones del alumnado de las asignaturas (respecto a aspectos como la calidad, el interés de contenido y un clima positivo) incluimos una encuesta informal dirigida al alumnado de tercer grado de secundaria (80 alumnos en total) con la finalidad de conocer su preferencia por las asignaturas. Los resultados de la encuesta demostraron que el alumnado de la *secundaria del Bosque* tiene preferencia por las asignaturas de español (18 alumnos), ciencias (16 alumnos) y matemáticas (13 alumnos) (Estos representan el 58.7% de la muestra encuestada). Los aspectos que destacan de las 3 asignaturas se centran en la atención y trato que les ofrecen los docentes, preocupados especialmente por su interés y concentración en las sesiones. El alumnado describe que cuando los docentes observan que la atención se dispersa o se muestran agotados, interrumpen la sesión y desarrollan dinámicas y juegos con la finalidad de distraer la atención al tema, y que, al término de estas, continúan con el desarrollo de la sesión. Estas acciones las valora el alumnado como positivas

porque consideran que los docentes son conscientes de sus necesidades y les permiten reorientar su atención al tema a través de la relajación y distracción.

En lo que respecta al desarrollo del tema, el alumnado valora positivamente la enseñanza dinámica que implementan y que logra captar su atención. Ambos aspectos son para el alumnado de la *secundaria del Bosque* estrategias que fomentan la concentración y destreza en el aprendizaje, y los obliga a realizar un esfuerzo para cumplir con las exigencias académicas que establece el docente. Reconocen que los docentes son conscientes de las necesidades educativas de cada alumno, por lo que generan un ambiente de respeto y libre expresión en el aula que les otorga confianza para resolver las dudas, además de mostrarse satisfechos por la manera individualizada en que los docentes las resuelven.

8.3.1.2 Metodología de los docentes de la secundaria *de la Nube*

En la *secundaria de la Nube* las asignaturas impartidas por docentes que lograban el control y la disciplina del grupo y además conseguían la atención y participación, fueron las valoradas de manera positiva por el alumnado. En éstas asignaturas los docentes implementaban estrategias didácticas para involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La satisfacción del alumnado era visible a partir del interés que otorgaban a la sesión y en el cumplimiento de las actividades y tareas que determinaba el docente. Debido a la cantidad de alumnos por aula, era posible para estos docentes ofrecer un trato más personalizado, tanto al lograr la atención del alumnado, como al involucrar a aquellos que en el resto de las materias se mostraban constantemente indispuestos en acatar las órdenes de los docentes.

Un ejemplo de asignaturas valoradas positivamente por el alumnado es el caso de matemáticas. Fue visible el control disciplinario del aula que lograba el docente apenas se incorporaba a ella en 3 aspectos: el interés del alumnado por portar de manera adecuada el uniforme, la adecuada colocación y ubicación de los pupitres y el mantenimiento de silencio hasta que el docente diera inicio a la sesión. En la mayoría de las ocasiones, no era necesario para el docente dar

indicaciones para el cumplimiento de los tres puntos anteriores, sino que el alumnado era consciente de cumplirlas. Una vez iniciada la sesión, el docente determinaba las actividades y el tiempo que requería su realización, convocando al alumnado a participar en la resolución de problemas. La estrategia del docente consistía en describir los procedimientos al grupo utilizando la pizarra. Cuando eran resueltos (con el apoyo del alumnado), el docente repetía el procedimiento. El docente implementaba la estrategia de manera dinámica (agilizada) lo que le permitía no perder ni el interés ni el control del grupo. En contraparte, un ejemplo de una materia el alumnado valoró en menor medida, corresponde a la asignatura de educación tecnológica. En la observación pudimos constatar que al docente no le fue posible conseguir el control y la disciplina del grupo, lo que impedía el desarrollo de la sesión. En la mayoría de las sesiones el ruido y desorden que generaba el alumnado incluso impedía escuchar las indicaciones del profesor.

Otro aspecto observado en la sesión fue el trato que ofrecía el docente al grupo. Debido al descontrol era necesario para el docente mediante gritos, tratar de explicar las actividades que deberían realizar en la sesión. Esta situación originaba que algunos alumnos permanecieran rodeando el escritorio donde se ubicaba sentado el docente, manteniendo conversaciones. Además, cuando le era posible explicar la actividad que deberían desarrollar, un alto porcentaje del grupo no la realizaba, permanecía de pie en el aula o mantenía conversaciones con sus compañeros.

De manera general, el desarrollo de las asignaturas en la *secundaria de la Nube* se determinó por 2 aspectos principales: el control y la disciplina del grupo y la habilidad del docente para despertar y conservar durante la sesión, la atención del alumnado. Algunos docentes a pesar de lograr la atención al inicio de la sesión, en el transcurso no lograban mantenerla. Esto provocaba que los alumnos con dificultad para concentrarse, desinterés o inadecuado comportamiento, provocaran el desconcierto del docente y el resto del grupo.

En otras, desde el inicio de la sesión no les era posible conseguir el control del grupo, y de esta forma continuaban el desarrollo de la sesión, de la que participaba únicamente el alumnado interesado en la asignatura. Esta situación la pudimos observar en la asignatura de geografía e

historia, en la que el docente en varias ocasiones solicitó el apoyo del prefecto para controlar al grupo.

Al igual que en la *secundaria del Bosque*, fue posible mediante la aproximación etnográfica conocer las estrategias, tiempo efectivo dedicado a la enseñanza, disciplina, etc., que implementa cada uno de los docentes en las sesiones, los que se muestran en la tabla 8.5.

Tabla 8.5. Esquema del desarrollo de las sesiones por asignatura escuela secundaria *de la Nube*

Actividades en el aula (observaciones realizadas)	Asignaturas									
	Español	Matemáticas	Geografía e Historia	Ciencias	F.C. y E.	Inglés	Artes	E. física	E. Tecnológica	Tutoría
Retoma actividades realizadas en sesiones anteriores como estrategia para conseguir la continuidad del tema	x	x		x	x	x				
Control de la asistencia		x		x	x	x	x	x	x	x
Utilización el libro de texto. Desarrolla el tema que determina el libro	x	x	x	x	x	x			x	
Fomento de la reflexión del alumnado		x		x	x	x				x
Ánalisis de los contenidos de manera grupal		x		x		x				
Control y disciplina del grupo		x			x	x	x			x
Canales de comunicación activa con el grupo	x	x		x	x					

Se dirige a los alumnos utilizando el lenguaje que ellos emplean. Cuando emplea términos académicos los explica después en el lenguaje del alumnado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Fomenta la participación	x	x		x	x	x	x				x
Se implica en las participaciones del alumnado		x		x	x	x					
Evaluá constantemente el aprendizaje		x		x							
Constata con el grupo la interiorización del aprendizaje.		x				x					
Fomenta el trabajo por equipos	x	x	x	x	x	x	x		x	x	
Repasa procedimientos y corrige errores		x				x					
Atención individualizada		x				x					x
Genera un clima de respeto y confianza en el aula	x	x		x	x	x	x			x	
Identifica las limitaciones académicas de los alumnos y motiva al alumnado		x									
Reconoce positiva y públicamente el esfuerzo del alumnado	x	x		x	x	x	x				x
Constata previamente el nivel de conocimiento del tema		x									
Contextualiza el aprendizaje a partir de las experiencias del alumnado y la vida cotidiana		x		x	x	x	x				x
Hace uso de herramientas e instalaciones para reforzar el aprendizaje				x			x				
Explica el material que utilizará en la sesión	x		x	x			x		x		x
Explica la actividad a realizar y establece el tiempo para realizarla	x	x	x	x	x	x	x	x			x
Cerciora que todos los alumnos realicen la actividad		x		x							
Logra un nivel de reflexión alto		x									
Prioriza la limpieza en el aula		x									
Implementa métodos tradicionalistas o mnemotécnicos	x		x		x						x
Implementa el juego en el desarrollo de las sesiones	x	x				x		x	x		

Fuente: elaboración propia.

Los resultados que se obtuvieron en la encuesta aplicada al alumnado de tercer de secundaria (44 alumnos) en relación a la preferencia por las asignaturas constataron que la mejor valorada correspondía a matemáticas (10 alumnos), seguida de la asignatura de ciencias (9 alumnos) y finalmente la asignatura de inglés (8 alumnos) (Estos representan al 61.3% del alumnado encuestado).

Los aspectos que resalta el alumnado de la asignatura de matemáticas se relacionan con el reto intelectual que les supone la resolución de problemas, el nivel de reflexión y análisis que alcanzan y la prioridad o interés del docente por que los alumnos comprendan e interioricen el aprendizaje. En lo que respecta a las asignaturas de ciencias e inglés, el alumnado valora positivamente el trato de respeto que ofrecen los docentes, la dinámica que implementan en el desarrollo de las sesiones y de las *clases divertidas*, y las actividades y tareas que solicitan los docentes. De ambas sesiones destacan también el empeño del docente para explicar los temas y las estrategias que emplea para que el alumnado los interiorice.

8.3.2 Orientación hacia el aprendizaje

Entenderemos por orientación hacia el aprendizaje aquellas acciones que implementa la escuela con el objetivo de atender las necesidades educativas del alumnado relacionadas con aspectos socio-afectivos y académicos. En la *secundaria del Bosque*, estas acciones se centran de forma particular en las **tutorías** que ofrecen los docentes al alumnado. La tutoría es considerada como una asignatura del currículo nacional, por lo que se imparte en todos los grados y grupos. Los alumnos de la *secundaria del Bosque* interpretan la asignatura como un espacio en el que pueden expresarse y comunicar sus necesidades. Para ellos, la labor del tutor se centra en corregir y orientar su comportamiento.

“Nos dice que, si tenemos un problema que lo platicuemos en la tutoría o si no, nos pone preguntas de que nos gusta, de que no nos gusta, nos ayuda y nos llama la atención” (Alumno, *secundaria del Bosque*).

En la *secundaria de la Nube* la acción tutorial se enfoca en especial al apoyo del alumnado con problemáticas familiares. Para los docentes, la labor que realizan se centra en ofrecer apoyo afectivo al alumnado, conseguir su confianza para que exprese sus problemáticas y con ello facilitar la intervención. Sin embargo, reconocen las limitaciones en la intervención cuando se trata de problemas familiares, por lo que actúan mayormente como mediadores o guías, al ofrecer al alumnado herramientas para solucionar el problema. Consideran importante otorgar atención a los problemas del alumnado al ser condicionantes de su actitud frente al conocimiento.

“El alumno quiere un poco de cariño, se está desviando, entonces su labor de tutor es hablar con él y de llevar esa armonía, esa amistad, ya no tanto como maestro-alumno sino como amigo [...], pero no se pueden resolver problemas directamente, sino que darles el medio, encausarles, pero no les resuelves el problema porque hay veces que son familiares, [...], uno tiene un poquito más de experiencia, que el factor problema no intervenga directamente en la educación, que obviamente no se puede, porque incluso nosotros mismos decimos nuestros problemas allá afuera, pero no se puede porque nuestros problemas son parte de nosotros” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Además de la **atención a las necesidades del alumnado**, el director de la *secundaria del Bosque* señala que los tutores son los responsables del desarrollo de proyectos enfocados a mejorar el rendimiento académico del alumnado en áreas específicas (que representan las principales problemáticas educativas de los alumnos) como la lectura, la escritura y las matemáticas.

“Proyectos que estamos trabajando directamente en la parte académica porque decimos si el alumno no entiende lo que lee, desde allí pues ya no hay rendimiento, si el alumno no sabe la cuestión básica en las matemáticas, por ejemplo, pues desde allí ya no va a comprender los problemas, entonces como que estamos atacando esa parte, lectura, escritura y matemáticas, y de alguna forma estamos viendo los resultados” (Director, *secundaria del Bosque*).

El inspector incluye en las acciones que orientan al aprendizaje las que realiza la plantilla docente -no sólo los tutores- en las aulas y relacionados con cada asignatura que conforma el currículo.

“Aquí las escuelas están trabajando con un proyecto que es mejorar la calidad lectora, la comprensión, la fluidez, es lo que están trabajando y algunos maestros están trabajando con proyectos en base a su área y con sus propios alumnos, pero eso lo hace ya cada maestro en su aula, trabajos extra clase” (Inspector, *secundaria del Bosque* y de la Nube).

Señala que las acciones que implementan tienen el objetivo de mejorar la calidad educativa del alumnado, y que consideran las características de la región. Señala que la zona educativa es una zona con rezago debido al bajo nivel de rendimiento académico del alumnado que proviene de escuelas comunitarias, una situación que dificulta la práctica educativa.

“Siempre existe rezago y alumnos que como están cumpliendo constantemente, pero alumnos que realmente llegan de algunas comunidades con bajo conocimiento, con bajo, porque como le digo son escuelas de concentración, a veces tenemos alumnos de escuelas comunitarias y alumnos a veces llegan a primer grado de secundaria sin saber leer, sin tener amplio conocimiento de las matemáticas, operaciones fundamentales en matemáticas, eso es lo que nos hace

que los alumnos, vayan muy lento en su aprendizaje” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Está condición representa para el inspector la necesidad de que los docentes tengan la capacidad y habilidad para hacer frente a las condiciones educativas de la región.

“A veces los maestros decimos es que así viene de primaria y nosotros aquí tenemos que doblar esfuerzos para que los nivelemos a todos los grupos, para eso, para ir nivelando grupos, entonces los maestros que realmente están haciendo una labor bastante grande, porque el avance que van en sus programas es más lento” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Las habilidades del profesorado que destaca el alumnado de la *secundaria de la Nube* consisten en el manteniendo del lenguaje académico de acuerdo a su nivel educativo, la realización de manera adecuada de la planeación de la sesión, además de una investigación profunda del tema y del diseño de actividades que refuerzen el tema de estudio.

“Pues saber expresarse de acuerdo a su nivel, también debe preparar su clase, saber que va a decir, ya tenerlo investigado, que no llegue con cosas que no son de verdad, o que no van con la clase, también que algunas veces nos pongan actividades que tengan relación con el tema” (Alumno, secundaria de la Nube).

Aunado a ello, la inspección considera que los docentes deben adaptarse y superar el escaso o nulo apoyo que otorgan las familias al proceso educativo de sus hijos e hijas, quienes son construidas en términos de déficit. Esto significa para el inspector que además de la prioridad de nivelación del rendimiento académico de los grupos, los docentes deben cubrir la falta de atención educativa que las familias ofrecen al alumnado.

“Más apoyar a los alumnos, si vemos que los padres de familias hay poco apoyo pues el maestro se debe dedicar más” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Ésta condicionante es un factor prioritario para los docentes de la *secundaria del Bosque*, pues reconocen que, para realizar una práctica educativa efectiva deberán considerar los factores personales y sociales que afectan al alumnado.

“Para no adquirir el conocimiento tenemos que saber qué serie de factores afectan a ese proceso de aprendizaje, lo platicamos, vemos quiénes son y tratamos de ver cuáles son sus problemas, a veces son problemas familiares”
(Docentes, *secundaria del Bosque*).

A pesar de las acciones de orientación al aprendizaje que implementa la *secundaria del Bosque* el director considera que son insuficientes para alcanzar los estándares educativos establecidos por la Secretaría de Educación Pública. Considera que esto es así por causas externas a la escuela y en especial, debido a la condición económica de la mayoría de la población que habita el municipio.

“Tenemos unos estándares que alcanzar al finalizar la educación básica, pero los estándares son prácticamente inalcanzables para nuestra región, nos piden alumnos críticos, reflexivos, esas situaciones, pero la verdad lo vemos muy difícil en nuestro municipio porque son pocos los que no tienen problemas económicos en sus casas” (Director, *secundaria del Bosque*).

Cubrir los estándares que establece la SEP, representa para los docentes de la *secundaria de la Nube* una limitante para realizar una tutoría integral y un verdadero proceso de acompañamiento. Esto debido al tiempo establecido para cumplir con el currículo, que no permite una inter-relación efectiva con el alumnado. Los docentes consideran que esta situación provoca un conflicto en la práctica, al tener que priorizar la atención a los aspectos académicos y dejar de lado la atención a las condiciones socio-afectivas del alumnado.

“Secretaría nos exige cumplir con un tiempo, entras y sales a tu tiempo, te dedicas a tus clases [...], pero si no avanzamos con el material pues ya entonces también nos reprenden a nosotros, nos llaman la atención de porque no estas avanzando, entonces ahí yo creo que la contradicción al menos de mi parte porque si quiero avanzar con mi plan de clase no me tomo el tiempo de platicar,

“y si me tomo el tiempo de platicar con los alumnos no avanzo” (Docente, secundaria de la Nube).

Otra de las acciones que implementan las escuelas consiste en la **distribución heterogénea del alumnado** en grupos clase. Esta acción ha representado para los docentes de la *secundaria del Bosque* un cambio estratégico que ha favorecido el rendimiento académico escolar, pues ha generado la conformación de “grupos sólidos”.

“Son grupos heterogéneos, o sea no ponemos a los de dieces en el A, a los nueves en el B, aquí los vamos mezclando para que se hagan grupos sólidos y nos ha dado resultados, porque hace como diez años se manejaba por promedio, los cincuenta mejores en el A, y ahí estaban todos los buenos por el promedio y el D digamos los que sabían menos, ahora no, ahora se van mezclando” (Docentes, secundaria del Bosque).

En la aproximación etnográfica observamos que eran pocos los docentes que implementaban acciones de acompañamiento y de orientación al aprendizaje en el aula. Esta orientación al aprendizaje se suponía que se tenía que desarrollar de forma preferente en la asignatura de tutoría. Sin embargo, tampoco fue posible observar un enfoque sistemático en esta asignatura que atendiera de forma real a las problemáticas educativas y socio-afectivas del alumnado. En ambas escuelas, la asignatura daba prioridad al desarrollo de conceptos y valores de forma abstracta, dejando de lado el conocimiento previo del alumnado y obviando sus experiencias. Es decir, no se observó en la tutoría una continuidad de los procesos formativos, ni una vinculación con la cotidianeidad del alumnado, lo que limitaba una real contribución a su formación integral y a la interiorización de los valores que se pretendían abordar.

Por otro lado, no se observó en las sesiones de tutoría una interrelación de los docentes con el alumnado, más allá de lo académico. Su ejercicio se basaba en desarrollar los apartados que indicaba el libro de texto y fomentar el trabajo y las respuestas del alumnado en base al tema. De este modo, la observación etnográfica nos permite constatar que las acciones tutoriales de acompañamiento en ambas escuelas se caracterizaban por:

- La ausencia de un plan de acción de los tutores adaptado a las características y condiciones del grupo y del contexto.
- La falta de estrategias didácticas que permitieran a los tutores conocer al alumnado (sus características, necesidades, intereses, problemáticas personales o educativas).
- Una nula identificación y atención de problemáticas educativas del alumnado.
- El desconocimiento de las aptitudes y potencialidades del alumnado como herramientas que favorecen el rendimiento académico.

8.3.3 Clima del aula

Abordar el clima de aula supone considerar las interrelaciones entre docente y alumnado y las de estos últimos entre sí. En ambas escuelas el alumnado considera que sólo tiene confianza con un docente, a quien incluso le expresan sus problemas personales. Sería el profesor de matemáticas en la *secundaria del Bosque* y la profesora de español en la *secundaria de la Nube*. En el caso de la *secundaria del Bosque* la dinámica que mantienen los alumnos con el docente que imparte la asignatura de matemáticas resulta tan positiva que al inicio de curso solicitaron al director la asignación de este como tutor del grupo.

“Nosotros pedimos que fuera nuestro tutor de grupo, pero no nos tocó”
(Alumno, *secundaria del Bosque*).

Por su parte, los alumnos de la *secundaria de la Nube* destacan de la profesora que imparte la asignatura de español la actitud y trato que da al alumnado y consideran la relación especial.

“Es muy cariñosa, muy carismática, muy alegre y aparte respetuosa” (Alumnos, *secundaria de la Nube*).

Para los alumnos de la *secundaria del Bosque* tener confianza en los docentes requiere de la apertura de este. El alumnado valora mucho esta apertura y poder explicar al docente sus situaciones personales. Ahora bien, existen una serie de barreras que la observación nos ha permitido reconocer y que dificultan esta práctica, entre ellas la limitación a la iniciativa y libertad del alumnado para expresar sus ideas, al existir por parte de los docentes una excesiva focalización en los mecanismos de control de disciplina por sí mismos y en segundo lugar, el escaso estímulo que ejerce el docente para generar un pensamiento reflexivo y fomentar la responsabilidad y la capacidad de decisión del alumnado. Estos aspectos, colaboran en configurar la dinámica grupal, del mismo modo que las circunstancias del grupo, condicionarán también la mayor o menor confianza que muestre el docente.

“También depende del grupo, porque los del B lo tienen bien decepcionado porque se escapan mucho, se salen mucho de clase, y ya hemos visto que con ellos es bien estricto, en cambio con nosotros no porque no le hemos hecho nada” (Alumno, *secundaria del Bosque*).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* atribuyen estas dinámicas grupales, la confianza y la participación en el aula, e incluso las formas como el alumnado y las familias entienden ciertas problemáticas, a factores culturales.

“Yo pienso que es por cultura porque muchos niños si uno habla de hablar, vamos con un psicólogo, ¡un psicólogo! ¿Perdón?, y ellos te dicen bueno si no estoy loco, no estoy loco, entonces yo creo que tiene que ver con la cultura, porque al menos de los pocos, con los pocos padres que he hablado de sus hijos hasta ahorita solamente una madre de familia me ha dicho sí maestra voy a ir a platicar con mi hija, nada más estamos hablando de uno de ellos, lo ha visto como algo positivo para buscar una ayuda, pero de ahí no” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Otro aspecto que resaltan como facilitador de la confianza es la **relación que los docentes mantienen** fuera de la escuela **con las familias y el alumnado**. Debido a que en algunos casos el lugar de adscripción y el lugar de residencia de los docentes es el mismo, se establecen

relaciones afectivas con la comunidad. Esto genera una aproximación entre alumnos y docentes, mayor que cuando el lugar de residencia es en diferente lugar.

“Con algunos porque algunos maestros viven en el pueblo y ya conocen a las familias, así como el profe [...], le enseño a mi mamá, a todos mis tíos les enseño y a mí poco a poco me fue conociendo, el profe [...], es compadre de mi papá” (Alumno, secundaria del Bosque).

Esta condición resulta positiva para el director de la *secundaria del Bosque*, pues considera que cuando los docentes habitan en el municipio donde se ubica la escuela se genera un arraigo a la comunidad. Y además la situación facilita el conocimiento de las condiciones educativas, familiares, culturales y sociales del alumnado.

“Sí porque generan un arraigo en su comunidad, eso ayuda, no es lo mismo el maestro que viene pensando que el otro año se va a cambiar” (Director, secundaria del Bosque).

En lo que respecta a las relaciones alumno-alumno, la *secundaria del Bosque* las establece a partir de un **reglamento interno del aula**. El objetivo del reglamento es lograr que en el interior de las aulas se genere un ambiente de respeto y orden. Para el alumnado, el reglamento ha sido útil para mantener el control del grupo, pues conocen las repercusiones que implicaría una conducta inadecuada, tanto en las relaciones entre el alumnado como en la interacción con los docentes.

“De respeto, con mucho respeto, más si es el profe porque sabemos que si le hacemos algo nos puede expulsar o reportar” (Alumno, secundaria del Bosque).

El clima en el aula resulta para el director de la *secundaria del Bosque* un factor fundamental en el aprendizaje y en el control del alumnado. Reconoce que las reacciones del alumnado frente a las normas de comportamiento dependen en gran medida de su actitud y motivación.

“Que no te entra a clases un muchachito porque no quiere entrar, su actitud, no traje la tarea, no este, no pude hacerlo, o sea esa negatividad, eso para nosotros

“si es un problema porque nos gustaría que todos los muchachitos se involucraran y cooperaran y trajeran su trabajo y estuvieran al cien en toda actividad” (Director, secundaria del Bosque).

Para lograr un clima de aula adecuado fueron implementadas en la *secundaria del Bosque* estrategias que fomentaron un **cambio de actitud grupal** a través del involucramiento de las familias y la intervención directiva para determinar acuerdos de cambio. El director ejemplifica una intervención a partir de la experiencia con un grupo en el que su resistencia imposibilitaba la práctica docente.

“Teníamos un grupo que ya ningún maestro soportaba, ya me decían queremos apoyo, hable con ellos, hable con los padres de familia de ese grupo y llegamos a acuerdos y dicen sabemos que nuestra conducta pues es reprobable, pero que pasa si nos portamos bien, bueno si se portan bien ustedes a partir de ahora borrón y cuenta nueva, entonces ellos pusieron sus propias reglas [...] al siguiente bimestre los dimos a conocer, no tuvieron reportes, los maestros dicen bueno y ¿Qué pasó con ese grupo que cambio totalmente?” (Director, secundaria del Bosque).

Los docentes de la *secundaria del Bosque*, percibieron este cambio como positivo, sin embargo, reconocen que el grupo fue estigmatizado por el director.

“A mí me tocó vivir una experiencia se mentalizaron los muchachos a trabajar, a superar el A, es que nosotros decían nos consideraron que somos los más sonsitos, ellos decían quizás nosotros como maestros no decíamos nada, pero el directivo si los catalogaba así [...], y fue uno de los mejores grupos que se puso, se unió el grupo y competía con los demás, inclusive en su graduación fueron los que presentaron todos y eso había una competencia pero no había tanto compañerismo entre el alumnado, los del A eran los creídos” (Docente, secundaria del Bosque).

En las relaciones docente-alumno que se generan en el interior del aula, el director de la *secundaria del Bosque* enfatiza la importancia del **respeto**. Sin embargo, reconoce sucesos que se han afectado el respeto entre los docentes y el alumnado, situación que requirió de su intervención.

“Está bien, hay una buena relación de respeto, aquí hay una, como que hay una costumbre de los sobre nombres, yo he inculcado mucho con los maestros para que no caigamos en esa situación, para que no, mañana estemos, porque se daba, maestro fulano de tal, pero porque ya investigando los maestros también hacían eso, pues yo les decía que tienen que haber respeto, yo estoy de acuerdo en que haya confianza de que el alumno pueda llevarse con un maestro, pero no siguiendo el tradicionalismo del pueblo, hay muchas formas de cómo se puede acercar uno con los alumnos” (Director secundaria del Bosque).

Para los docentes de la *secundaria del Bosque* las relaciones con el alumnado deberían mantenerse “en un punto medio” en el que, a pesar de generarse cierto **compañerismo y relaciones afectivas**, se estableciera un límite a la confianza. Para ellos el alumnado tendría que ser respetuoso con los docentes.

“Bueno algunos maestros somos autoritarios y algunos que somos muy comodinos en decir bueno me llevo bien con ellos para llevarla tranquila, pero a esta edad también los jóvenes no saben aquilatar la amistad, el maestro fulano me da su amistad y al ratito hasta lo tutean y pues yo siento de que si me dicen [...] no hay ningún problema pero dependiendo de cómo me lo digan o sea si [...] es de amistad o [...] de falta de respeto [...], pero algunos no son tan abiertos, en su clase quieren mantener el orden y hacen que también el joven no tenga ese acercamiento, se cierra, y aquellos que abrimos un poquito a la plática al relajo, quizá porque mi materia lo permite” (Docente, secundaria del Bosque).

Esta situación se genera de igual manera en la *secundaria de la Nube* pues los docentes consideran que otorgar un trato afectivo delimita el control del alumnado en la práctica.

“Hay maestros que se relacionan bien con los alumnos, hay maestros que no, al menos en mi caso yo digo soy una mujer ce carácter fuerte y les digo que soy aburrida, pero a veces digo que me porto así con ellos porque si me pongo a jugar entonces como son bastante que entre ellos se toman la confianza después ya no, no los podemos meter en un, como decir, poner orden, entonces mejor evitar este detalles [...], no digo que soy una maestra excelente pero tampoco dejo que me falten el respeto” (Docente, secundaria de la Nube).

En contraparte, los docentes que establecen un grado de respeto en su práctica, consideran que no implementar medidas de control conlleva a perder la autoridad frente al grupo. Además, consideran que la edad del alumnado restringe la confianza, esto debido a las reacciones inmaduras que puede provocar en ellos una relación afectiva: “*en un adolescente no se le puede confiar, porque tú les das los pies y te agarran las manos*”.

“*Se debe al maestro, a su forma de ser [...], so como maestra me llevo con mis alumnos pero tengo un parámetro y ellos lo saben, me doy, no al relajo pero si a hacer un chascarrillo, platicar con ellos o alguna broma, pero ellos saben hasta donde llego y saben ellos que a mí no me van a faltar el respeto, en algunos compañeros considero que de ese desorden en clases porque no hay autoridad en ellos, piensan o creen que si ponen autoridad en el alumno se va [...], yo conozco compañeros de que se llevan con sus alumnos, se relajean, se dicen y todo, pero creo que lo hacen con el afán de que no hablen mal de mí [...], en un adolescente no se le puede confiar, porque tú les das los pies y te agarran las manos*” (Docente, secundaria del Bosque).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* consideran que generar un clima adecuado en el aula implica ciertos aspectos. Entre ellos destacan la interacción activa entre los docentes y el alumnado, identificar sus problemáticas personales, intervenir para solucionarlas y el compañerismo entre la plantilla docente.

“*No existe una educación propiamente de banca donde el maestro solamente llega y da cierto conocimiento, no, aquí en esta escuela siempre hay, en mi caso, me preocupan aquellos alumnos que vienen tristes, aquellos alumnos que tienen una conducta difícil, entonces lo que yo hago es platico con ellos, que es lo que pasa, que tienen, necesito saber para comprender por qué se están portando así por su conducta, y eso es lo que permite al alumno también que nos tenga confianza [...], también tenemos la responsabilidad de ver por la educación de él, en cuestiones de hogar y si hay una buena relación entre alumno maestro, lo que también existe es buen compañerismo entre los maestros y eso es lo que nos da fortaleza*” (Docente, secundaria de la Nube).

Para las familias de la *secundaria del Bosque* un clima de aula adecuado incrementa la participación e interacción del alumnado en el desarrollo de las sesiones. Además, valoran

positivo que los docentes fomenten en el aula la competencia educativa y que además sea reconocida públicamente por la escuela.

“Pues se les hace participar a ellos, que se desenvuelvan para que pierdan el miedo de pasar adelante, exponer sus trabajos” (Familia, secundaria del Bosque).

El reconocimiento positivo que realizan los docentes del desempeño académico es también para los alumnos de la *secundaria de la Nube*, un condicionante para generar confianza en el aula.

“Al momento de calificar tu trabajo, por ejemplo, la maestra de español te felicita o cada que sacas un buen promedio te llega a felicitar, otros maestros, no te dicen así en directo, que te digan felicidades o mira sacaste buena calificación, sino que lo expresan de otra manera que sacas bien las calificaciones y porque te ayudan a mejorar lo que tú todavía no, no desarrollas mejor” (Alumno, secundaria de la Nube).

A pesar de la percepción del alumnado respecto a la escasa o nula confianza que tienen con los docentes (a excepción de los dos antes mencionados) para expresar sus necesidades, las familias de la *secundaria del Bosque*, consideran que en el interior de las aulas se mantiene una adecuada comunicación alumno-docente, y que estos intervienen de manera efectiva en las problemáticas detectadas.

“En su mayoría son empáticos y los van canalizando y ellos mismos también platican con sus profes, les tienen confianza” (Familia, secundaria del Bosque).

Los docentes de la *secundaria del Bosque* expresan la necesidad de establecer relaciones de confianza con las familias, del mismo modo que se establecen con el alumnado. Afirman que tienen un papel en el que conjugan, la figura del docente y del amigo y que ello permite acercarse y poder entender a las familias.

“De la confianza que les damos a ellos también, tenemos, bueno yo tengo de mi parte de profesor y mi parte de amigo con ellos y se los digo, les habla su amigo, les habla su profesor, o sea hacemos ciertas separaciones en ciertos momentos para que ellos también nos tengan confianza o ambos tengamos confianza de manifestar lo que queremos, lo que sentimos, entonces creo que muchos aquí, de los maestros que trabajamos estamos en ese plan, de acercarnos a ellos, hablar con ellos, ponernos a la altura de ellos para que nos podamos entender en algún momento” (Docente, secundaria del Bosque).

Para lograr una relación adecuada y próxima entre los docentes y el alumnado, ambas secundarias establecen la **formación de comités de estudiantes** en las aulas. Esta formación consiste en el nombramiento de un jefe de grupo, un secretario y un tesorero entre el alumnado. El nombramiento lo realizan los alumnos con apoyo del tutor y consideran ciertos aspectos para otorgar el cargo como la responsabilidad, el respeto, la educación e inteligencia del candidato. Una de las funciones del comité de estudiantes es mantener el control y la disciplina en las aulas. Las estrategias que implementan consisten en establecer un reglamento interno (en el aula), que rige el comportamiento del alumnado. Este reglamento se determina en base a los criterios y consenso del grupo.

“Ellos se dictan, inclusive se ponen hasta multas de dos o tres pesos y hay una tesorera que hasta por palabra obscena” (Docente, secundaria del Bosque).

“Como lo del dinero, también en el salón hay un reglamento que hay que cumplir, entonces para eso existe el comité que ven todo eso para que se cumpla eso, y algunos como son este, grosero y así hay una multa por eso, es de un peso, para que así se vaya quitando, por ejemplo, ahorita nosotros compramos un garrafón de agua con las multas” (Alumno, secundaria de la Nube).

Además de dichas acciones en la *secundaria de la Nube* el comité realiza proyectos que favorecen al alumnado. Los alumnos destacan el proyecto PET, que consistió en la recolecta de plástico que posteriormente se vendía. La ganancia acumulada era administrada por el comité de alumnos de cada grupo y con este cubrían las carencias de infraestructura en el aula.

“Lo del PET, hicimos una campaña de reciclado que reuníamos todos los botes de plástico y ya el maestro los vendía y nos entregaba el dinero, porque en cada salón hay un jefe de grupo y él es el que recibe el dinero y el dinero era recaudado pues por ejemplo puedes poner cortinas, garrafones de agua, casos, todo eso” (Alumno, secundaria de la Nube).

Otras responsabilidades del comité de alumnos consisten en el registro y control de ausencias del alumnado e informar la calendarización de las reuniones con las familias.

En la observación identificamos que en ambas escuelas las relaciones entre el alumnado se establecen por agrupaciones, en base a preferencias, la conducta en la escuela y el aprovechamiento académico. Este último se origina a partir del nivel de compromiso y dedicación al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Es decir, se observó una agrupación de alumnos que participan en las sesiones, entregan las actividades y tareas determinadas por el docente y atienden las indicaciones en el transcurso de la sesión.

En contraparte, se observaron agrupaciones con dificultades para acatar las órdenes de los docentes y no cumplían con las indicaciones. Esta situación es igual para el alumnado que mantiene un perfil bajo de participaciones, en ocasiones realizó las actividades y tareas y permanecía callado durante la sesión. Estos tipos de relaciones se observaron de igual manera en la relación entre el alumnado y la plantilla docente. Lo que provocaba que los docentes mantuvieran relaciones próximas con el alumnado más sociable, siendo en su mayoría varones. De manera general, en los grupos observados, el alumnado que obtenía altas calificaciones y que participaba en clases y atendía las indicaciones de los docentes, eran reservados en las relaciones y se congregaban en grupos pequeños (con compañeros con similar comportamiento). Estos alumnos y alumnas, limitaban las relaciones con los docentes para asuntos escolares y de participación en el aula, mostrándose respetuosos y atentos.

Otra diferencia en las relaciones entre el alumnado de ambas secundarias se observó a partir de las agrupaciones por sexo. Esta condición fue más evidente en la *secundaria de la Nube* en

donde la mayoría de las chicas sólo convivían entre ellas. En cambio, en la *secundaria del Bosque* la mayoría de estas se relacionaba de igual manera con los chicos y chicos.

Durante la observación no se produjeron incidentes en las relaciones entre el alumnado y los docentes. Aunque en algunas asignaturas, la falta de control y disciplina del grupo, originaba que el alumnado cometiera faltas de respeto mayormente al ignorar las indicaciones del profesor. En ambas escuelas el parámetro del orden y control en las aulas se establecía o no, por el docente y este comportamiento se visualizó en todas las sesiones que impartían.

8.3.4 Expectativas

En ambas escuelas la comunidad educativa concentra las expectativas educativas a través del trabajo y la actitud de docentes y alumnos. En el caso de los docentes centran la atención en aspectos relacionados con el desarrollo del currículo, el trato hacia el alumnado y las familias. En relación al alumnado las expectativas se centran en aspectos del comportamiento y disciplina en el aula y la responsabilidad y el esfuerzo para el aprendizaje.

Los alumnos de la *secundaria del Bosque* especifican 5 aspectos que debería tener un **buen alumno**, a saber: *alta participación, alto rendimiento académico, cumplir con las tareas, respetar a la comunidad educativa y tener una alta motivación hacia el aprendizaje* (Alumnos, *secundaria del Bosque*). Del total de aspectos mencionados por el alumnado, el inspector de ambas secundarias destaca el interés que debe mostrar el alumnado por su asistencia y preparación.

“El interés por estar en la escuela, que se preocupe por su propia preparación, de hecho, su asistencia es lo importante” (Inspector, *secundaria del Bosque* y de la Nube).

Esta condición resulta similar a las expectativas que tienen los docentes sobre el alumnado en la *secundaria del Bosque*. Para ellos, la responsabilidad del alumnado frente al estudio es un

factor facilitador de su práctica educativa, pues su colaboración en el aprendizaje otorga a los docentes los medios para un desarrollo efectivo del currículo.

“Que sea alguien responsable, que tenga deseos de superación, que cumpla con las partes que le corresponde para poder adquirir un aprendizaje. Porque si el alumno viene, no quiero hacer esto, no quiere hacer el otro, no quiere trabajar, o sea no podemos avanzar, aunque nosotros quisieramos avanzar mucho con ellos, principalmente la responsabilidad y deseos de superarse, y pues nosotros inculcándole, proponiendo actividades pues que para ellos se superen” (Docente, secundaria del Bosque).

La responsabilidad hacia el aprendizaje debe complementarse, además con la actitud del alumnado. Los alumnos de la *secundaria de la Nube*, reconocen que la **motivación** por el aprendizaje influye en la responsabilidad por cumplir con los requerimientos educativos de la escuela.

“Se responsable en todos los aspectos que nos implica venir a estudiar, por ejemplo, hacer las tareas, cumplir con todo lo que nos mandan los maestros y pues venir cada día con ganas de aprender algo nuevo, estar motivados porque como ya mencioné hace rato hay muchos que no quieren venir a estudiar y eso pues no está bien” (Alumno, secundaria de la Nube).

Para los docentes de la *secundaria de la Nube*, esta responsabilidad deberá trascender los problemas familiares y económicos del alumnado. Consideran que la situación de pobreza de algunos alumnos, debería influir en el nivel de compromiso y responsabilidad que tienen de la educación. Los docentes valoran los esfuerzos que realiza el alumno en condiciones de pobreza para estudiar y no tanto el resultado educativo.

“Se caracteriza siempre al ser responsable, una persona que aunque viva lejos, aunque tenga limitaciones económicas, pero que es responsable, entonces eso nos habla muy bien del alumno, y también bueno, un buen alumno es aquella persona que ve toda situación que tiene, que sus papas no tuvieron esa facilidad para estudiar, entonces se dedican, se esfuerzan, a pesar de todas las circunstancias que tienen, lejos de tener un puntaje alto o bajo, pienso que la

“calificación no es un rango, un factor para definir si es un buen alumno o no, sino que solamente es una característica” (Docente, secundaria de la Nube).

Al igual que los alumnos de la *secundaria del Bosque*, los docentes de la *secundaria de la Nube*, consideran que las expectativas del alumnado incluyen diversos aspectos como; *la participación, la disciplina, el comportamiento y la capacidad académica* (Docentes, *secundaria de la Nube*).

Sin embargo, para el director de la *secundaria de la Nube*, las expectativas se centran en el **rendimiento académico del alumnado**. Observa que existe un porcentaje del alumnado preocupado por su proceso educativo, que se esfuerza por obtener alto rendimiento académico y otro que muestra menor interés. Considera que en las expectativas que se tienen de la educación del alumnado, influyen aspectos administrativos que, en ocasiones, no facilitan un avance para el total del alumnado y que intervienen en la práctica docente.

“Pues como yo soy partidaria de lo académico, pues un alumno que tenga buenos resultados, que pueda ascender, dispuesto digamos al aprendizaje, aquí normalmente los niños son buenos alumnos en el sentido de que son muy colaboradores, los alumnos en general tienen un promedio de digamos de siete punto cinco podría decirle así empíricamente en general, hay alumnos muy destacados y también hay alumnos muy flojitos, entonces siempre le buscamos como, pero también nos distraemos muchas veces, hay muchos eventos por hacer, cuestiones cívicas, culturales que cumplir que a veces nos distraen de lo académico y nos vamos por la otra actividad” (Director, secundaria de la Nube).

En relación a las expectativas de los docentes, para las familias de la *secundaria del Bosque*, es necesario que el docente realice una **atención integral**, es decir que realice una labor con el alumnado más allá de lo académico, “que se dé a querer en todos los aspectos”.

“Que en verdad enseñe a los hijos, no precisamente lo que es letras, sino también valores y lo refleja, que tiene un plan de trabajo de que aquí el cien por ciento se dedica a eso, pero es un buen compañero, un buen amigo [...] y no tanto de que conozca, que sea culto, que tenga mucha ciencia, sino que se sepa comportar y que se dé a querer en todos los aspectos” (Familia, *secundaria del Bosque*).

Sin embargo, para los docentes de la *secundaria del Bosque*, las familias no mantienen las mismas expectativas para sus hijos. Consideran que no otorgan un valor a la educación de sus hijos e hijas, y que además la consideran de forma instrumental, como un medio para obtener apoyo económico por parte del gobierno.

“Aquí en nuestra comunidad veo que a los padres de familia no les interesa que sus hijos estudien, a ellos les interesa que los bequen, que estén becados para que ellos utilicen, los papás, utilicen la beca, pero su necesidad prioritaria aquí veo que no tienen un futuro, que les da igual si les dan clases o no les dan clases, si viene el maestro o no viene, el maestro les da igual, ellos lo que quieren es que sus hijos vengan, aunque sea a pasar el rato” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Esta condición resulta similar para los docentes de la *secundaria de la Nube*. Los docentes consideran que las familias no están interesadas por la educación de sus hijos e hijas. La falta de credenciales académicas de los padres y madres, la desconfianza en la escuela como medio de movilidad social y el apoyo económico del gobierno hace que las familias se olviden de “*lo que debería ser (hacer) por la educación de sus hijos*”

“Estamos en un lugar, al menos aquí, no sé cómo sea en otros lugares, pero aquí mayormente los niños tienen más la razón que los papás, uno lo ve, a veces los niños dicen una cosa y los papás lo creen [...], hay muchos padres que no tienen esa obligación con los hijos o no toman esa responsabilidad de que se lleguen a ellos, vean las tareas y también otro factor es que muchos padres no han estudiado entonces muchos de ellos se acercan y me dicen maestra es que ni yo sé que están queriendo los maestros, no puedo apoyar a mi hijo [...], luego aquí la idea también de algunos padres dicen que se vaya a trabajar, total ni trabajo hay [...], o también está otro problema lo de los apoyos que da el gobierno, que muchos padres nada más mandan a sus hijos para que den apoyo pero se olvidan realmente de que debería ser por la educación de sus hijos” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Además de una atención integral, el inspector de la *secundaria del Bosque y de la Nube*, considera importante la actitud y aptitud de los docentes frente al aprendizaje. Estas, se traducen a la iniciativa que deberán tener los docentes para diseñar estrategias que favorezcan su práctica educativa.

“Su actitud, su aptitud también [...], a veces el maestro se preocupa mucho por tener, mejorar su espacio de su labor, aportando ideas o haciendo gestiones separadas también, a veces vemos que algunos maestros llegan y ¿sabe qué?, conseguí esto, conseguí material didáctico para uso de los alumnos, eso los maestros tienen esa capacidad de analizar que requieren nuestras escuelas y ellos avocan por separado, independientemente que en la junta del consejo escolar, ellos aportan también ideas para que en el consejo veamos que hacer” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Para los docentes de la *secundaria del Bosque* otro aspecto fundamental de las expectativas se vincula al trato que ofrecen como docentes, al alumnado y a las familias. Para ellos, en el trato con el alumnado se deben considerar sus particularidades y problemáticas.

“Que sepan entender a los jóvenes, que sepa tratar a los padres de familia, que respete el trabajo de los demás compañeros y sobre todo que se entienda que tratamos con seres humanos, con personas que no son ni objetos, son seres humanos que tienen momentos difíciles, momentos alegres, y pues entenderlos, simplemente entender a los jóvenes” (Docente, secundaria del Bosque).

Para los docentes de ambas escuelas secundarias otorgar una atención que incluya aspectos no relacionados exclusivamente con el aprendizaje resulta fundamental.

“No olvidase de nuestras obligaciones como maestros, no perder el lado humano también, porque sí, yo siento que la parte humana debe estar presente, es bueno exigir, pero también escuchar” (Docente, secundaria de la Nube).

8.3.5 Desarrollo profesional

El desarrollo profesional de los docentes de ambas secundarias se encuentra condicionado por las **normativas de capacitación** que establece la Secretaría de Educación Pública. Estas normas consisten en la asistencia obligatoria a cursos y diplomados de *profesionalización* enfocados a mejorar la práctica docente, en base a la actual Reforma Educativa.

“Salen convocatorias de cursos y acudimos a cursos, a diplomados, ahí nos inculcan también formas, técnicas de cómo dar una educación de calidad prácticamente, en lo particular yo he recibido desde que inicie lo que es la docente, siempre he estado en actualizaciones para no, prácticamente para no rezagarte pues porque obviamente todo es emergente ya ahorita, todo empieza a crecer conforme a la tecnología y si nos quedamos rezagados prácticamente viene un alumno que la cultura emergente está pero a la voz de ya, y que el maestro no sepa utilizar un programa y el alumno si, entonces vamos acorde a lo que es eso, el docente prácticamente debe estar más actualizado, cada vez más” (Docente, secundaria de la Nube).

Sin embargo, para los docentes de la *secundaria del Bosque*, es difícil cumplir con la normativa de desarrollo profesional que establece la Secretaría, a causa de los horarios y duración de las capacitaciones. La mayoría de los docentes de ambas escuelas cuentan con horas de servicio en ambos turnos en que se imparte la educación (matutino y vespertino) en diferentes escuelas, motivo por el cual, la oferta de desarrollo profesional tan sólo podría cumplirse los fines de semana (sábado y domingo). Esta situación conlleva que, entre las principales problemáticas de los docentes, emerjan las dificultades de conjugar vida familiar y laboral.

“A nosotros nos deben dar cursos, talleres, pero si trabajamos no podemos estudiar, al menos yo soy madre de familia, tengo mis dos hijos, imagínate, trabajo de lunes a viernes y en la noche nomás llego a cenar con mis niños y a dormir, al otro día levantarme [...], entro aquí en la mañana, porque también trabajo en el turno de la mañana [...], tengo mi tiempo corridito [...], bueno yo dijera que si estudiamos que nos becaran, pero sin trabajar para poder estudiar, porque sí puedo estudiar el sábado y el domingo pero ¿mi vida familiar?, mis hijos también necesitan de mí y yo necesito de ellos, no nada más sería estudiar y estudiar” (Docente, secundaria del Bosque).

Además, los docentes de la *secundaria de la Nube* encuentran que la **oferta de capacitación** profesional que ofrece la Secretaría no se enfoca a la capacitación en el ámbito pedagógico, lo que hace menos atractiva la oferta de desarrollo.

“El Estado pocas veces o podríamos decir que nula, imparte cursos que vayan enfocado al ámbito pedagógico, al ámbito de la práctica profesional del docente, es difícil, aquí cada docente de acuerdo a su habilidad tiene que buscar las herramientas para poder enriquecer los temas del que vaya a abordar en el ciclo escolar” (Docente, secundaria de la Nube).

Refieren que la escuela es la responsable a través del consejo técnico, de buscar alternativas de capacitación para los docentes que cubran sus necesidades pedagógicas. Estas alternativas consisten -en su mayoría- en compartir la experiencia o información de capacitaciones que reciben algunos docentes. Sin embargo, el intercambio de experiencias para mejorar la práctica pedagógica se establece a partir del compromiso e interés de cada docente.

“Se llevan cursos, normalmente aquí vemos lo del consejo técnico que está enfocado precisamente a erradicar esas deficiencias que presentan, que podemos presentar o que se pueden presentar a través de las pláticas de apoyo a compañero a compañero en base a su experiencia, cursos específicos en relación a los contenidos en cada asignatura no, no los imparte gobierno, alguna vez oferta diplomados, se oferta alguna maestría, pero dado a lo poco económico que se obtiene por el empleo del trabajo o bien por el espacio que se tiene pues no se puede atender esa parte, ya depende del docente como se documenta a través de que se documenta para poder sacar adelante su servicio profesional a la sociedad y al alumnado” (Docente, secundaria de la Nube).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* señalan que la Secretaría cuenta con un programa llamado Carrera Magisterial enfocado al desarrollo profesional docente. El programa evalúa el desarrollo del docente al final del curso académico en base a la asistencia a cursos y diplomados, el rendimiento académico del alumnado (que evalúa a través de un examen) y el nivel profesional alcanzado en su asignatura (evaluado de igual manera mediante un examen). Señala que del total de la plantilla de docentes (9), en el ciclo 2013-2014 sólo participaron 4.

“Hay un programa llamado carrera magisterial el cual la secretaría de educación emite convocatorias para todos aquellos interesados docentes en participar lo hagan, es abierta, evalúan tres momentos, el curso que tan frecuente fuistes, un examen al alumno y tu nivel profesional a través también de

“un instrumento de una evaluación acerca de la asignatura que impartes”
(Docente, secundaria de la Nube).

En el programa Carrera Magisterial pueden participar docentes y directivos del nivel básico. Los objetivos del programa son mejorar la calidad de la educación, fortalecer la práctica profesional, impulsar el desarrollo profesional, y mediante incentivos económicos mejorar las condiciones de vida de los participantes (SEP, 2014). Sin embargo, para los docentes de la *secundaria del Bosque* el desarrollo profesional no debería estar condicionado por un incentivo económico, ya que es su labor y responsabilidad ejercer una práctica educativa de calidad, en la que la capacitación es sólo un medio de mejora.

“Dar una buena enseñanza, prepararnos más, sin necesidad que nos digas si te preparas te voy a pagar más, pague más el gobierno, sino que por iniciativa propia, yo quiero estudiar una maestría, bueno ya estudie una maestría, bueno ahora el doctorado, no quiero el doctorado, bueno voy a estudiar otra maestría o un diplomado, estar al día en todo, en tecnología, en lectura, en escritura, no nada más de decir voy a ser maestra porque gano bien, porque pagan bien sino que tenemos que ser maestros de corazón” (Docente, secundaria del Bosque).

A pesar de la percepción obligatoria de los docentes, el inspector considera que la asistencia y cantidad de cursos y diplomados a los que los docentes asisten se realiza de manera voluntaria.

“Hay capacitaciones a veces cada qué sé yo, en este ciclo escolar no hubieron capacitaciones, aquí hay un grupo técnico pedagógico quienes preparan todos los cursos para ir mejorando este a todos los, los técnicos, porque ellos son los que van a ir como apoyo a los estudios, pero en este ciclo escolar no hubo”
(Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

Que los docentes se capaciten de manera constante significa para el inspector una mejora en la calidad de la educación. Por ello, la escuela constata a través de documentos de certificación la cantidad de capacitaciones a las que asiste la plantilla. Esta condición le permite a la escuela mantener un control y registro del nivel de capacitación de los docentes. Para el inspector resulta

fundamental que la capacitación se estipule como obligatoria, al ser clave para mejorar el proceso educativo: “para que nadie se quede sin”.

“Algunos maestros nos mandan copia de eso, sus constancias de un curso, pero ojalá este nuevo ciclo que venga aquí el departamento genere más cursos de actualización que realmente sean convocados por el departamento para que así sea más que todo obligatorio para todos, para que nadie se quede sin” (Inspector, secundaria del Bosque y de la Nube).

El director de la *secundaria del Bosque* resalta las problemáticas que enfrentan los docentes y el sistema educativo para cubrir la oferta-demanda de capacitaciones. Atañe que los principales obstáculos se producen por la zona en que se encuentra la escuela y las condiciones laborales y personales de los docentes.

“El proceso es que se lleva a cabo, rara vez hay algún curso porque no tenemos las condiciones y tal vez no tenemos la gente que este aquí cerca, por ejemplo tendríamos que traerla los contactos si los tendríamos pero sé que es muy difícil, entonces la capacitación si la reciben es de secretaría, desde el centro de maestros, este ahorita está prácticamente que será un setenta por ciento de los profesores, por cuestiones de horario, ahora es una desventaja digamos en cuanto a la religión como desventaja, que el adventista no hace ninguna actividad en sábado no lo hace, aprovecha que son voluntarios, no sé qué vaya a pasar ahora que son obligatorios, pero sí se va a capacitaciones y sí las recibe por parte de Secretaría de Educación” (Director, secundaria del Bosque).

8.3.6 Procesos de evaluación educativa

Los procesos de evaluación educativa los establece la Secretaría de Educación Pública para ambas escuelas. Estos procesos consisten en la evaluación bimestral por asignatura y la participación en evaluaciones nacionales e internacionales. En la evaluación educativa interna la escuela ofrece autonomía a los docentes para implementar la evaluación educativa como control del aprovechamiento académico del alumnado.

“Bimestral y también depende de cómo el maestro está acostumbrado”
(Alumno, secundaria del Bosque).

Asimismo, el **valor de las evaluaciones educativas** que aplican los docentes se determina, en ocasiones, a partir del consenso entre él y el alumnado, una situación que agrada a estos últimos.

“Nos gusta de los maestros que hay algunos que a nosotros nos dicen que cuando queremos que valga el examen o las tareas, suponga que las tareas queremos que un treinta por ciento valgan, pero hay algunos que se pasan de vivos y dicen no, porque como algunos se escapan, no porque ya no entregó tareas, entonces vale más el examen” (Alumnos, secundaria del Bosque).

El obtener una alta calificación académica es para el alumnado de la *secundaria del Bosque* el resultado de haber dedicado un mayor número de horas de estudio previas al examen y de aplicar el conocimiento que se adquirió en las sesiones.

“Hay veces que no tanto con lo que estudies, sino con lo que aprendiste y te queda de memoria y pues más fácil” (Alumno, secundaria del Bosque).

Sin embargo, para los alumnos este esfuerzo no sólo concierne al tiempo dedicado de estudio, sino a la capacidad que tienen los docentes de prepararlos para resolver los exámenes.

“Y también depende de cómo los maestros te vayan preparando para el examen, pero también los maestros a veces nos quieren apoyar en eso, en ese sentido, hay quienes sí y quienes no” (Alumno, secundaria del Bosque).

Para los docentes la evaluación interna de las escuelas incluye además del examen, aspectos complementarios relacionados con la asistencia, las tareas y la participación. Esta evaluación la valoran positiva pues les permite reconocer los casos en riesgo educativo y poder favorecer, cuando sea necesario, la implementación de estrategias para atender las problemáticas educativas detectadas.

“El director ha tenido el detalle de sacar los promedios por grupos, por grados, cuantos aprobados, cuantos reprobados en cada bimestre. Valoramos porque

salieron bajos, si estaban mejor, que está pasando y con respecto a la prueba que funcionó lo que hicimos, que hicimos bien” (Docente, secundaria del Bosque).

Ahora bien, los procesos de evaluación educativa que aplican las escuelas de manera interna, resultan conductores hacia la **aprobación y reprobación**. La Secretaría de Educación Pública estableció en la actual Reforma Educativa que los docentes y escuelas deberán implementar de manera obligatoria estrategias pedagógicas para evitar la reprobación. Esta condición resulta para los docentes inadecuada pues consideran que a pesar de que el alumno no adquiera el conocimiento, da continuidad a su trayectoria educativa. Esta situación que refleja para algunos docentes el descenso de los niveles de exigencia, posibilita además la visibilización de las deficiencias educativas. que quedan expuestas en evaluaciones externas nacionales e internacionales.

“En esta Reforma [...], en secundaria manejamos cinco bimestres, si el niño reprobó en el segundo bimestre me obligan a que yo le aplique un examen de recuperación donde prácticamente me obligan a que lo tenga que pasar, por hacer el trabajito tengo que pasarlo a la fuerza, entonces ya no se puede, al menos yo siempre he peleado [...], es algo triste, de manera interna como Chiapas como estado ya todos somos excelentes porque no hay ningún reprobado, porque así nos manda la nueva Ley, pero cuando vienen las pruebas ENLACE, PISA que a veces hemos salido mal, ahí si es lo que realmente nuestro alumno sabe, y es donde nos duele mucho [...], yo pienso que no es correcto ¿reprobaste?, pues hazme un trabajo para que pases” (Docente, secundaria del Bosque).

La percepción que tienen los docentes sobre la efectividad de la política educativa y sus efectos en la mejora real de la educación es clara. Para ellos la estrategia del gobierno se centra en un maquillaje de los resultados académicos que permita superar las comparaciones con otros sistemas educativos. Refieren además que el incumplimiento de la política educativa de reprobación, supone una recriminación por el inspector de zona y de la propia Secretaría de Educación. Por tal motivo, los docentes asumen la política y pueden llegar a otorgar al alumnado

resultados aprobatorios -a pesar de no alcanzarlos- en cada evaluación. Consideran este hecho como “nuestra realidad”.

“Con el Banco Mundial, las Reformas Educativas propiamente fueron echar para quedar bien a nivel mundial, Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero ya no hay analfabetismo, ya no hay reprobados, pero son estadísticas que el gobierno quiere [...] pero ya con ésta Reforma nos hacen que podamos caer en la mentira, porque ya no tienes que tener reprobados [...], yo tenía la costumbre de evaluar puros trabajos y los que no me entregaban nada, pues cinco y resulta que tuvimos una academia y lejos de felicitarme el supervisor me llamó la atención, dice si vuelves a reprobar el número de alumnos que reprobaste te vamos a mandar a la Secretaría y ahí te van a llamar la atención [...], y me dice un compañero no te preocunes, ya no les pongas cinco, yo puro diez les pongo y soy felicitado por el supervisor, es nuestra realidad dice el profe” (Docente, secundaria del Bosque).

Una de las estrategias que implementa la *secundaria de la Nube* para disminuir la reprobación consiste en la reunión bimestral con las familias de los alumnos que obtuvieron calificaciones reprobatorias en el bimestre. Esta reunión tiene como finalidad que en colaboración con las familias el alumno supere la actividad que determine el docente en un periodo concreto y así, evitar la reprobación.

“[...], hacer una junta con los papás de los niños más rezagaditos juntos de primero, segundo y tercero y allí estuvieron los profesores [...], entonces haga de cuenta que la maestra de tecnología dice pues mire no me ha cumplido el niño fulanito, fulanito y fulanito, vamos a tratar de rescatarlos para que ya puedan estar aprobados, me van a hacer este trabajo en las vacaciones [...], ya sea un trabajo manual, ya sea un cuestionario, o ya sea estudiar [...], y se le dice a los papás por favor obsérvelo, vigílelo, entonces si se trata, pero le digo a veces la dinámica no nos deja y luego se pierde otra vez” (Director, secundaria de la Nube).

La política de reprobación afecta a la *secundaria del Bosque* al tener que mantener activos al alumnado que desertó o que mantiene una baja asistencia. Es decir, la escuela no puede reprobar a los alumnos que ya no asisten o que asisten muy poco a la escuela pues eso representaría una

baja en la matrícula. A parte de las sugerencias que hace la Secretaría de Educación Pública para evitar la reprobación, la escuela debe diseñar estrategias para conservar un determinado número de alumnos matriculados, pues al no cumplir con ella, se ordena suprimir el grupo. La SEP exige a las escuelas una matrícula de 35 alumnos por aula. Además, esta situación puede conllevar que los docentes tengan horas libres sin que estas les sean descontadas de su sueldo. En ocasiones, la estrategia que implementa la escuela en estas situaciones consiste en otorgar una calificación al alumno a pesar de que no asista a la escuela.

“[...], la situación no es tanto con los alumnos regulares, la situación es con los alumnos que no asisten a la escuela y no le podemos dar de baja por no afectar la matrícula, debe tener treinta y cinco alumno, si disminuimos de eso tenemos el riesgo de que nos cierren grupos, entonces para nosotros es alarmante y lo que tenemos que hacer es mantener a esos alumnos que no vienen a la escuela, pero cuando se presenta la situación de los tres bimestres que ya el alumno va a reprobar y se va a dar de baja, pues prácticamente le tenemos que tener una calificación para que no desaparezca de la matrícula [...], los que se verían afectados son los maestros porque se cierran grupos [...], lo que da risa es que esos maestros van a seguir cobrando [...], y es trágico porque pues es preferible que estuvieran con diecinueve alumnos o con diez a que no estén haciendo nada” (Director, secundaria del Bosque).

Para los docentes de la *secundaria del Bosque* esto se ha suscitado así debido a que el alumnado y las familias se hizo consciente de las condiciones de la política educativa. Esto implica un efecto negativo en el rendimiento académico del alumnado pues la política educativa al contrario de favorecer la calidad de la educación, otorga al alumnado libertad para disminuir el esfuerzo y por ende el rendimiento académico.

“Muchísimo, muchísimo, el joven es muy inteligente, sabe que el sistema de calificaciones que tenemos en el Estado es cinco bimestres suman, llego a treinta y paso con seis, o sea le echan ganas dos, tres bimestres, dos dieces y por ahí este, seises y pasa, entonces y es un sistema que no ayuda, en vez de ayudarnos nos afecta y pues eso hace que, y con la Reforma Educativa que al joven no hay que reprobarlo, pues se lo pachanguea” (Docente, secundaria del Bosque).

Los **resultados educativos** que obtiene el alumnado en las evaluaciones externas representan para los docentes una valoración de su práctica educativa. En ocasiones, esta dinámica significa un problema para los docentes de la *secundaria de la Nube* pues en algunos casos, el alumnado planea obtener un bajo desempeño para afectar la calificación del docente.

“Me acuerdo de un niño [...], me dice ¿de qué es la materia? [...], ¿es el maestro fulano de tal, sí, voy a contestar que no tiene la carrera para que repreuebe el maestro, es que es bien malo con nosotros, o sea lo tomo como venganza [...], aquí ha dado resultado que se ha jugado con la buena disposición de los muchachos diciéndoles el examen que te van a aplicar el día de hoy es tu calificación para el siguiente bimestre [...], es un examen que me vas a beneficiar a mí como maestro [...], y cuando les damos por su lado ahí están los resultados” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Aparte de las evaluaciones a los docentes que se incluyen en las evaluaciones nacionales, los docentes de la *secundaria de la Nube* refieren que no existe una evaluación continua de la práctica educativa. El proceso evaluador representa para los docentes un reconocimiento individual de las propias debilidades y aptitudes educativas, limitándose la crítica de la práctica educativa del resto de la plantilla docente.

“Yo creo que no, yo creo que cada maestro conoce sus fortalezas y sus debilidades [...], cada maestro ve la manera de cómo fortalecer también sus debilidades y se evalúa así, que no es necesario que nos critiquemos como maestros, o que digamos no es que este es mejor, porque como dicen por ahí si estas criticando a un maestro primero hay que vernos a nosotros mismos para hacer comentarios positivos o negativos de los demás” (Docente, *secundaria de la Nube*).

En relación a las evaluaciones nacionales los docentes señalan la reciente participación del alumnado en la evaluación ENLACE. Refieren que los resultados educativos que reporta la evaluación los utilizan como propaganda positiva para la escuela con la finalidad de aumentar la matrícula escolar.

“Al menos aquí, o sea lo que pasa es que es verídico, el resultado nosotros lo tomamos para seguir atrayendo a los alumnos, para que los padres vean que sí estamos trabajando” (Docente, secundaria del Bosque).

Los resultados educativos que registró la *secundaria del Bosque* del ciclo escolar 2013-2014, fueron para el director inesperados. Sin embargo, no consigue atribuir los resultados al real rendimiento académico del alumnado o bien a la influencia de situaciones externas. Esto debido a la comparación entre los resultados que registraron las escuelas secundarias que se ubican en la zona.

“Me encuentro con que la [...], había tenido un buen promedio, la Secretaría maneja semáforo educativo que se le llama y me sorprendió encontrarla en verde, pero los resultados [...], que, si se da ese tipo de situaciones, luego de observar en otros municipios, en este municipio, no sé, no sé si realmente hay asido el desempeño de los muchachos o haya sido por situaciones ajenas a eso” (Director, secundaria del Bosque).

El director justifica no atribuir los resultados al rendimiento del alumnado por diversas condiciones de la estructura de la prueba, lo que facilita obtener resultados poco confiables. Estas condiciones se refieren al número de personas (externas) responsables de su aplicación por escuela, la revisión y distribución de las pruebas y las personas responsables del control y supervisión de la prueba.

“Pues, se copia entre los alumnos, entre los maestros se asesoran [...], la dinámica de llevar a cabo ese examen es risorio, una persona viene a aplicar el examen a trescientos cincuenta alumnos, es imposible, prácticamente llega, se presenta con el director de la escuela, el director ya sabe con antelación que por parte del inspector que va a llegar, se revisan los exámenes, se les entrega a cada maestro y cada maestro va al salón a aplicarlos, se ha utilizado también a los padres de familia como visores, como observadores del proceso, pero mientras hacen el examen se está desarrollando en las aulas, la persona encargada está llenando documentación en la dirección de la escuela, entonces el proceso no es del todo este, cabría decir la palabra válido, no tiene una certeza que se haga con legalidad” (Director, secundaria del Bosque).

La diferencia entre los resultados educativos que se obtuvieron en la evaluación nacional ENLACE y los que registra el alumnado en la evaluación bimestral que aplica la escuela, la justifican los docentes de la *secundaria del Bosque* a partir del uso y aplicación de la evaluación nacional.

“Fue un trabajo que realizaron este, ahí los compañeros, el directivo, sobre todo, fue un trabajo de sí, de ahí va la prueba y echen la mano, es una realidad, pero tampoco quiere decir que los compañeros sean o seamos de mala calidad, simple y sencillamente esto se da a nivel nacional y pues, ¡ay va la prueba!, yo cuando me toda observar y aplicar exámenes me gusta que los jóvenes contesten lo que es [...] se me hace más justo y el valor que nos dan pues es el valor real, entonces se han dado un tipo de estrategias así, al igual como para ingresar a carrera magisterial se han vendido pruebas y, o sea la corrupción en México se da en todos los niveles, depende de uno si le entra o queda” (Docente, *secundaria del Bosque*).

Está percepción se justifica de igual manera por los resultados educativos bimestrales que obtiene el alumnado en las evaluaciones internas que aplica la escuela. El director de la *secundaria del Bosque* describe que el promedio académico del alumnado es bajo, por lo que se implementan estrategias para alcanzar los objetivos educativos establecidos. Sin embargo, reconoce un aumento en el promedio en el último bimestre.

“Pues nos da gusto que sí se incrementó muy, muy poco, pero vamos, vamos creciendo, esperamos que en este tercer bimestre se mejora, porque la idea es llegar a un promedio o la meta que nos hemos fijado es llegar a un promedio por lo menos de ocho punto cinco, por lo menos de un ocho punto cinco, porque si teníamos siete punto dos en las materias académicas y ahorita tiramos a siete punto cinco, entonces sí, sí hemos subido pero pues, la meta todavía está lejos, ocho punto cinco si lo vemos bastante, bastante lejos” (Director, *secundaria del Bosque*).

En la *secundaria de la Nube*, los docentes atribuyen los resultados que obtuvieron los alumnos en la evaluación ENLACE al compromiso, labor y liderazgo de los docentes adscritos en el ciclo en que se aplicó la evaluación.

“Yo pienso que tuvo que ver mucho el entusiasmo de los maestros que había en ese tiempo porque los maestros de ese tiempo no están hoy día a excepción de su servidora y el profesor [...], fuera de ahí los demás no están, pues yo creo que muchos de ellos que en aquel tiempo uno de ellos era el que lideraba, entonces siempre estaba preocupado y nos jalaba en las reuniones, nos decía vamos a hacer esto, se encargaba de estar actualizado con los datos y entonces ya nos llamaba, hay que trabajar así, así y así, y ya nos uníamos todos” (Docente, secundaria de la Nube).

A partir de los resultados que registran las escuelas, los docentes reciben un incentivo económico como estímulo de su práctica educativa. El estímulo reconoce el compromiso y esfuerzo de los docentes de educación básica que han alcanzado un alto rendimiento académico de sus alumnos. Estos incentivos se pueden otorgar de manera colectiva o individuales y se determinan en base al resultado académico obtenido, es decir a mayor resultado, mayor estímulo económico. E incluye además el 10% para escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación (SEP, 2013).

“Si es favorable el resultado de la prueba ENLACE recibe un incentivo económico, se conoce como estímulo económico a la calidad docente, en la actualidad se desconoce debido a que quitaron ese, bueno la Secretaría no ha emitido si se va a aplicar este tipo de evaluación o cambiará su nombre, pero por lógica podemos deducir y por la nueva Reforma que se continuará aplicando estos instrumentos” (Docente, secundaria de la Nube).

8.3.7 Instalaciones y recursos en el aula

Los docentes de la *secundaria del Bosque* refieren que refuerzan el conocimiento haciendo uso de la tecnología en el aula. Sin embargo, encuentran ciertas limitaciones en la cantidad y calidad del recurso con el que cuenta la escuela. Para solucionar esas problemáticas, los docentes

enfocan las actividades de las asignaturas tecnológicas al desarrollo de actividades más prácticas y tradicionales como la costura y corte y confección.

“Hay tecnología pero o sea variado un poco, por ejemplo se les da cómputo, tenemos unas mini computadoras desechables de Telmex que donó, que son de muy poca capacidad, entonces la otra parte de la tecnología se ha dado en otros aspectos, en cuestión más de práctico pero no dedicado a la tecnología de computación, a tecnología de otras actividades, como era antes, tradicional, costura, corte y confección, hacen sus bufandas los chamacos, no tanto como tecnología con esas limitaciones también” (Docente, secundaria del Bosque).

También refieren que los **recursos y materiales didácticos** para utilizar en el aula son escasos. Esta carencia afecta de manera directa la práctica educativa y por ende el reforzamiento del conocimiento, lo que supone que el docente emplee estrategias didácticas que cubran las necesidades educativas del alumnado.

De igual manera atribuyen el escaso e inadecuado uso de material didáctico a las bajas expectativas educativas del alumnado, determinadas por su condición social y familiar. Esta condición es para los docentes un factor limitante en la práctica educativa.

“Carece de materiales didácticos, si usted va a los salones por ejemplo nada más hay mesas y sillas, no hay algo más, solamente eso, entonces a veces uno tiene que acomodar el material pues para que los alumnos puedan trabajar, por ejemplo, yo también he visto pues, como pues los alumnos de aquí son de comunidades y como que a ellos hasta cierto punto no den más allá, o sea como que se quedan de término la secundaria y ya entonces también influye mucho en las ganas de los alumnos y pues eso también es otro punto” (Docente, secundaria del Bosque).

Para el director de la *secundaria del Bosque* las principales limitaciones de recursos se observan en el material didáctico de las aulas, los recursos tecnológicos del aula de medios y el escaso o nulo material con el que cuentan los laboratorios.

“Básicamente las aulas, el aula de medios, como le digo que sería una gran herramienta, no, no funciona como tal, el laboratorio por lo consiguiente no tenemos una dotación, bueno ninguna de las escuelas en la que yo he estado recibe una dotación de reactivos químicos, de renovación de material de laboratorio, no, nunca” (Director, secundaria del Bosque).

Señala que dichos recursos deberían ser abastecidos por la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, ante la nula distribución de material, son las escuelas y docentes los responsables de la compra del material, lo que supone un gasto extra que no pueden cubrir. A pesar de que la Secretaría no cubre el abastecimiento de material didáctico cada ciclo escolar solicita a las escuelas que de manera escrita comuniquen un listado del material que requieren, lo que significa para el director un trámite administrativo pues no son atendidas dichas peticiones.

“Esto debería venir por parte de la Secretaría, pero prácticamente nos, hacen que nosotros lo compramos y usted sabe que los reactivos y los insumos de un laboratorio pues si son extremadamente caros [...], si tiene uno conocidos o amistades en la dependencia si nos apoyan de ahí de lo contrario es oficio tras oficio y no obtenemos respuesta, la prueba esta de que estamos solicitando mobiliario, todos los años nos hacen llegar una encuesta de que es lo que necesitamos, pero ya prácticamente no la contesta porque uno sabe que no, no es cierto, es mentira que nos van a dotar de material, así que los maestros se dan sus mañas se puede decir para poder este, trabajar, laboratorio de en física y en biología rara vez se utiliza, rara vez, no hay recursos” (Director, secundaria del Bosque).

Por su parte, los alumnos de la *secundaria del Bosque* exponen similares carencias y señalan como recursos la participación de expertos externos en áreas como la sexualidad, la autoestima, la drogadicción, etc., que son convocados por la escuela.

“Nos dan pláticas y traen a personas especiales del tema, sobre, así como ahorita la sexualidad que es, la autoestima, la drogadicción” (Alumno, secundaria del Bosque).

Los alumnos de *secundaria de la Nube* perciben de igual manera la mayor carencia de material didáctico en las áreas enfocadas a la tecnología y la computación. Refieren que el recurso

didáctico que utilizan los docentes es el libro de texto, sin embargo, reconocen ciertas limitaciones relacionadas con la adecuación al contexto, las instalaciones y la dotación de recursos de la escuela.

“Es que ya ve que tecnología los libros están hechos para escuelas que tengan los suficientes recursos, por ejemplo, la carpintería, que dice que estás en tu taller, cualquier proyecto y dónde lo voy a conseguir si aquí no venden, entonces ya la maestra nos da la opción de que lo hagamos con cemento y también viene otro de computación, pero como no tenemos computadoras y las que hay este, o las están ocupando o no sirven” (Alumno, secundaria de la Nube).

Además de estas limitaciones, refieren que tampoco pueden realizar las actividades que marca el libro de texto haciendo uso del servicio de internet, pues la comunidad no cuenta con un servicio adecuado, e incluyen la limitante del servicio de luz pública, la que es escasa y la mayor parte del tiempo nula.

“En la escuela no hay internet, y a veces se va la luz y no podemos hacer nada” (Alumno, secundaria de la Nube).

Estás carencias son percibidas también por las familias de la *secundaria de la Nube*. Refieren que son escasos los recursos en las aulas, lo que limita el ejercicio docente, al no contar con las herramientas básicas para impartir el aprendizaje.

“De hecho falta mucho en los salones, falta pizarrón, faltan sillas, faltan mesas, falta muchísimo, aunque ellos quisieran dar todo lo mejor, pero si no hay herramientas, hay muchas carencias, y no sólo en la institución, en la mayoría de las poblaciones” (Familias, secundaria de la Nube).

Para los docentes de la *secundaria de la Nube* los docentes que imparten las asignaturas que aplican la tecnología y que realizan prácticas en el laboratorio, supone la carencia de material y recursos didácticos un doble esfuerzo ya que el alumnado, además de la comprensión de los temas, tiene que *imaginar* los procesos a los que se hacen mención en el aula.

“Falta material tecnológico que esté acorde a las necesidades de los alumnos, de las asignaturas que llevan, equipo de cómputo, tecnología e infraestructura, faltan salones, falta laboratorio, no se cuenta con laboratorio, aquí se improvisa lo que es el laboratorio de acuerdo a la habilidad y a los recursos con los que se cuenta en el entorno [...], influye mucho porque el alumno se tiene que imaginar [...] cómo es un laboratorio, entonces muchas veces en los libros que la Secretaría proporciona pues no se encuentran materiales o reactivos para poder llevar a cabo la práctica” (Docente, secundaria de la Nube).

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos correspondientes a los factores que inciden en el rendimiento académico a nivel de aula.

Tabla 8.6. Principales resultados obtenidos de los factores de aula

Factores de aula	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube
------------------	----------------------	----------------------

Metodología docente	<p>-Autonomía para desarrollar el currículo conforme a las capacidades del alumnado y las aptitudes de docentes (dir).</p> <p>-Prácticas docentes que favorecen la comprensión y refuerzan el aprendizaje y otras monótonas (alum).</p> <p>-Clases monótonas generan desinterés y baja participación en el alumnado (alum).</p> <p>-Una metodología docente inefectiva influye en el control y disciplina del grupo (dir).</p>	<p>-Capacidad docente medida a partir de su actitud frente al aprendizaje y el logro de los objetivos de la educación (alum).</p> <p>-El refuerzo del conocimiento como metodología docente efectiva (alum).</p> <p>-Aspectos que valoran positivos (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza adecuada ▪ Trato igualitario ▪ Preparación y capacidad de los docentes (dir). ▪ Exigencia y control en el aula y trato afectivo (fam). ▪ Desarrollo dinámico de las sesiones (doc). ▪ Estrategias que logren el interés y participación del alumnado, determinada en base a las características de los grupos, su dinámica y disposición (doc). <p>-Desarrollo de estrategias a partir del conocimiento del alumnado con alto, regular y bajo desempeño (dir):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de las limitaciones educativas del alumnado erradicando una educación tradicionalista (doc). 	
Asignaturas valoradas positivas (obs).		Asignaturas valoradas negativas (obs).	Asignaturas valoradas positivas (obs).
- Relaciones afectivas que favorecen la comunicación y reflexión		- Escasa o nula comunicación entre docentes y alumnos	- Control y disciplina del grupo que favorece la atención y participación
- Estrategias de reforzamiento del conocimiento basadas en ejemplos cotidianos, el trabajo por equipos y el uso y aplicación de material didáctico		- Métodos tradicionalistas y mnemotécnicos	- Estrategias didácticas para involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Descontrol e indisciplina del grupo que imposibilitaban el desarrollo de la sesión		- Descontrol	- Descontrol e indisciplina del grupo
- Preferencia por las asignaturas de español, ciencias y matemáticas		- Trato poco afectivo	
Factores de aula		Municipio del Bosque	
Acciones para la orientación:		Municipio de la Nube	
Acciones para la orientación:		Acciones para la orientación:	

<p>Orientación hacia el aprendizaje</p>	<p>-Tutorías como espacio de expresión y comunicación (alum). - Tutores responsables de proyectos para mejorar el rendimiento académico (dir). - Docentes mediadores o guías en la solución de problemas (doc) - Contemplar factores personales y sociales que afectan al alumnado, delimitado por el contexto y características de la región (doc).</p>	<p>-Tutorías enfocadas a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrecer apoyo afectivo al alumnado con problemáticas familiares ▪ Lograr su confianza para expresar sus problemas (doc). <p>Habilidades docentes (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenguaje académico acorde con el nivel educativo del alumnado ▪ Adecuada planeación de la sesión ▪ Investigación profunda del tema y diseño de actividades que refuerzen el tema </p>
	<p>Distribución heterogénea del alumnado (doc).</p> <p>Limitaciones en la orientación (dir):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigencias académicas que establece la SEP - Condición económica de la mayoría de la población del municipio <p>-Se espera que los docentes cuenten con capacidades y habilidades para hacer frente a condiciones educativas de la región y que se adapten al escaso o nulo apoyo que otorgan las familias al proceso educativo (ins).</p> <p>-La asignatura de tutoría no atiende las problemáticas educativas y socio-afectivas del alumnado (obs).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dan prioridad al desarrollo de valores y competencias sin una finalidad didáctica, dejando de lado los procesos de adaptación del conocimiento autónomo del alumnado (obs). <p>-Principales limitaciones en la acción tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia de plan de acción adaptado a condiciones educativas ▪ Falta de estrategias didácticas para el conocimiento del alumnado ▪ Nula identificación y atención de problemáticas educativas del alumnado ▪ Desconocimiento de aptitudes y potencialidades 	<p>Limitaciones en la orientación (doc):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo para cubrir el currículo, debido a la priorización de su desarrollo frente a la atención a condiciones socio-afectivas del alumnado
<p>Clima del aula</p>	<p>-Clima del aula fundamental en el aprendizaje y control del alumnado (dir). - No existe confianza de los alumnos para expresar sus problemáticas a los docentes (alum). - Limitación a la iniciativa y libertad del alumnado para expresar sus ideas. (obs) - Excesiva focalización en los mecanismos de control de disciplina por sí mismos (obs) - Escaso estímulo del docente para generar pensamiento reflexivo, responsabilidad capacidad de decisión del alumnado (obs) - Relaciones entre alumnos y docentes delimitada por las condiciones culturales de la Región (doc).</p>	

Factores de aula	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube
------------------	----------------------	----------------------

	<p>-Aspectos que favorecen el clima en el aula (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La confianza de los docentes en el alumnado para exponer sus problemáticas personales - Las características del grupo y su dinámica - Fomentar la competencia educativa y que sea reconocida públicamente (fam). - Relaciones del alumnado normadas por el reglamento interno del aula (alum) <p>-Un clima de aula adecuado incrementa la participación e interacción del alumnado (fam)</p> <p>-En contraparte no implementar medidas de control grupal delimita la autoridad (doc)</p> <p>-La edad del alumnado restringe la relación de confianza con los docentes debido a su inmadurez (doc)</p>	<p>-Aspectos que favorecen el clima en el aula (doc):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción activa entre docentes y el alumnado - Identificar sus problemáticas personales e intervenir para solucionarlas - El compañerismo entre la plantilla docente - El reconocimiento positivo del desempeño académico que realizan los docentes (alum) <p>-En contraparte, un trato afectivo aminora el control del grupo en el aula (doc).</p>
	<p>Estrategias implementadas para favorecer el clima en el aula (dir):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El involucramiento de las familias - La intervención de la dirección <p>Relaciones alumno-docente afectivas que generen confianza basadas en el respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de comités de estudiantes para mantener el control y disciplina en las aulas (doc, alum). 	<p>Estrategias implementadas para favorecer el clima en el aula (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto PET (recolección de plástico)
	<p>-Favorece el clima las relaciones que mantienen los docentes con las familias y el alumnado fuera de la escuela (alum)</p> <p>-Mayor proximidad cuando docentes residen en el municipio donde se ubica la escuela (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Genera un arraigo a la comunidad (dir). <p>-Agrupaciones entre el alumnado en base al sexo, a preferencias, a la conducta que mantienen en la escuela y el aprovechamiento académico (obs).</p> <p>-La falta de control y disciplina del grupo originaba que los alumnos ignoraran al docente (obs).</p>	
Expectativas	<p>-Expectativas educativas se concretan en el trabajo y actitud de docentes y alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes las centran en el desarrollo del currículo y el trato al alumnado y familias ▪ Alumnado las centran en el comportamiento y disciplina en el aula y la responsabilidad y esfuerzo para el aprendizaje (obs). <p>-Expectativas alumno condicionadas por (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta participación - Alto rendimiento académico - Cumplir con tareas - Respetar a la comunidad educativa - Motivación hacia el aprendizaje - La asistencia y preparación (ins) 	<p>-Expectativas alumno condicionadas por (alum):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación frente el aprendizaje - Compromiso y responsabilidad (doc) <p>-Alto rendimiento académico (dir)</p>
Factores de aula	<p>Municipio del Bosque</p>	<p>Municipio de la Nube</p>
	Expectativas docentes (fam):	

	<ul style="list-style-type: none"> - Otorguen atención integral - La actitud y aptitud frente al aprendizaje (ins). <p>Expectativas familias (doc:) La educación representa un apoyo económico</p>	
Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> -La SEP establece obligatoria la capacitación docente (doc). -Escasa oferta de capacitación (ins). -La capacitación docente y directiva clave en el proceso educativo (ins). -Los docentes no se capacitan: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al no disponer de tiempo (doc). ▪ Por la zona en la que se encuentra la escuela y las condiciones laborales y personales de docentes (dir). -Desarrollo profesional condicionado por un incentivo económico (doc). 	<p>Expectativas familias (doc): Limitadas por su nivel educativo y las condiciones sociales y culturales del entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los docentes no se capacitan porque las capacitaciones no se enfocan al ámbito pedagógico (doc) -No se genera el intercambio de experiencias a partir de las capacitaciones (doc) -Programa <i>Carrera Magisterial</i> es promotor de la capacitación docente (doc)
Procesos de evaluación continua	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluaciones bimestrales por asignatura, evaluaciones naciones e internacionales (obs y alum). -Se establece en la Reforma Educativa que docentes y escuelas deberán implementar de manera obligatoria estrategias pedagógicas para evitar la reprobación (doc): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Política educativa inadecuada cuando el alumno no adquiere el conocimiento y tiene deficiencias educativas ▪ Estrategia para mantener un nivel que permita la comparación con otros sistemas educativos ▪ Su incumplimiento representa una recriminación por el inspector de zona y por la SEP ▪ Deben mantener activos al alumnado que desertó o con baja asistencia (dir) ▪ Familias conscientes de los efectos de la política lo que supone que el alumnado disminuya su esfuerzo y rendimiento académico (doc) -Como estrategia las escuelas orientan las reuniones informativas de manera exclusiva con las familias de alumnado en riesgo (dir) <p>Evaluación externa (nacional ENLACE):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Resultados educativos utilizados como propaganda para la matriculación en la escuela (doc) -El rendimiento académico que registró la escuela no es real (dir) -La estructura de la evaluación ofrece resultados poco confiables (dir y doc): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por el número de personas que supervisan su aplicación ▪ La distribución y revisión de la prueba ▪ Los responsables del control y supervisión -Incentivo económico para docentes por alto rendimiento académico en evaluación nacional ENLACE, más 10% para escuelas ubicadas en zonas con alta y muy alta marginación (doc y obs). 	<ul style="list-style-type: none"> -Resultados educativos debido al compromiso, labor y liderazgo de los docentes (doc)
Factores de aula	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube

Instalaciones y recursos	<ul style="list-style-type: none">-El libro de texto como material didáctico mayormente utilizado por docentes con limitaciones por la adecuación al contexto, las instalaciones y la dotación de recursos (alum y obs)-Servicio limitado de luz pública (alum y obs)	
	<ul style="list-style-type: none">-Limitaciones en la cantidad y calidad de recursos tecnológicos y material didáctico (dir y doc)-Escuelas responsables del abastecimiento de recursos (dir)	<ul style="list-style-type: none">-Escaso material didáctico para las asignaturas de tecnología y computación (alum y doc)-Escasos recursos en las aulas que limitan el ejercicio docente (fam)-El alumnado debe imaginar los procesos en asignaturas como física, química y tecnología (doc, alum y obs).

Fuente: elaboración propia.

8.4 A nivel del alumnado

Los factores a nivel del alumnado son aquellos que tienen relación con la actitud y comportamiento frente al proceso educativo. Estos factores son: la satisfacción del alumnado con el proceso educativo, el autoconcepto que tiene de su educación y las características de la relación y apoyo que otorgan las familias en la educación de sus hijos e hijas.

8.4.1 Satisfacción del alumnado

La satisfacción del alumnado de la *secundaria del Bosque* deriva de la **atención** que otorgan los docentes a sus necesidades. Este alumnado se reconoce con deberes, pero también con derechos dentro de la institución.

“Si hablamos, no tenemos miedo de nada, sabemos que tenemos derechos, y además cuando uno habla con los profes, los profes entienden” (Alumno, *secundaria del Bosque*).

Ahora bien, señalan algunos aspectos que influyen en la satisfacción de la escuela, en algunos casos determinados por cuestiones familiares y otros por la propia percepción que tiene la sociedad de la escuela secundaria. Además, atribuyen la satisfacción a la experiencia y **capacidad de la plantilla docente** determinada por la edad, y hacen un comparativo con la

escuela secundaria del turno matutino, que tiene una plantilla en su mayoría de docentes recién egresados o interinos.

“Por el tipo de maestros en que, si hay mejores maestros aquí, pues acá los maestros son más veteranos, ya tienen más experiencia y en cambio en la mañana hay más, más interinos que todavía son nuevos, que están empezando” (Alumno, secundaria del Bosque).

Que los docentes cuenten con más experiencia significa para los alumnos de la *secundaria del Bosque* que realizarán una práctica educativa más *divertida* y que los docentes conseguirán con más facilidad el entusiasmo y atención del alumnado.

“A mí me han dicho que aquí es más divertido, luego ya cada uno tiene su manera de explicar y es muy interesante también cómo a veces nos dan sus clases y nos entusiasmamos” (Alumno, secundaria del Bosque).

Para las familias la satisfacción del alumnado depende también de la atención de los docentes a las problemáticas educativas de sus hijos e hijas. Para ellas, resulta fundamental que las hagan partícipes de los resultados académicos que obtienen los alumnos, pues esto representa que prestan atención a cada alumno y alumna.

“Los profesores son excelentes porque ellos dan sus, cada dos meses, que si alguien tiene reportes” (Familias, secundaria del Bosque).

Esta percepción es similar para las familias de la *secundaria de la Nube*, al otorgar prioridad al trato afectivo que ofrecen los docentes.

“La amistad que hacen con ellos, porque si los ven como gente desconocida y el niño de esa edad o sea dijieran por ahí los ignora, pero si un maestro se da a querer y respetar, porque una cosa es que se dé a querer y otra muy distinta que se dé al relajo, y pues si va a haber respeto y armonía dentro de clase” (Familia, secundaria de la Nube).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* otorgan un valor a la **participación del alumnado** en la escuela, y son conscientes de que su satisfacción es un determinante en el desarrollo de su práctica docente y en el rendimiento escolar.

“Yo considero que el alumno, el alumno es una pieza fundamental, porque sin alumno no hacemos nada nosotros, por muchas ganas que tengamos no y obviamente también el maestro forma parte de que esta escuela vaya creciendo que se refleje más que todo las ganas del alumno de aprender, las ganas del maestro de guiar, de prácticamente la armonía” (Docente, *secundaria de la Nube*).

Lograr la satisfacción del alumnado requiere un esfuerzo por parte de docentes y alumnos. De los docentes en tanto al desarrollo de una práctica educativa efectiva que consiga el entusiasmo y compromiso del alumnado y por parte del alumno en cuanto al empeño y responsabilidad por aprender.

“Una parte de los maestros y una parte de los alumnos, porque los maestros son los que nos enseñan y los que nos enseñan bien y otra parte los alumnos porque son ellos los que tienen que llegar con muchas ganas a aprender, para poder captar todo lo que el profe nos dice” (Alumno, *secundaria de la Nube*).

8.4.2 El Autoconcepto

Los alumnos de la *secundaria del Bosque* identifican que existe un porcentaje de alumnos que no muestran **interés** por su educación.

“Luego otros vienen para calentar la silla como dicen los profes, o si no porque no quieren hacer nada en su casa, porque no quieren trabajar” (Alumno *secundaria del Bosque*).

Esta condición es semejante para los alumnos de la *secundaria de la Nube*, para ellos los alumnos que no realizan las tareas y que no asisten las clases, no tienen interés por prepararse.

Consideran que es posible que esto sea el resultado de la escasa motivación que les ofrecen sus familias.

“Hay en mi salón algunos niños que no trabajan, no hacen sus tareas y aunque se los hayan dejado con muchos días de anticipación no lo hacen, ponen pretextos, pero eso ya no es novedad, sino que muchas veces ocurre y pues ellos, pues yo pienso que no tienen muchas ganas de estudiar [...] porque los obligan [...] como que no tienen esa motivación de decir por esto voy a venir, como en sus casas no les dan alguna responsabilidad, entonces no valoran lo que tienen, por eso tal vez vienen desmotivados y no estudian bien” (Alumno, secundaria de la Nube).

También para los docentes de la *secundaria del Bosque* la **motivación** de los alumnos y el interés por su preparación académica viene influida por la condición familiar. Esta tendencia la resaltan en el alumnado con una condición económica de alta y muy alta marginación. En caso contrario, identifica un porcentaje de alumnos que no tienen interés por la educación, y que sólo acuden a la escuela para que las familias puedan recibir un apoyo económico. Ahora bien, este apoyo económico en ocasiones, es utilizado por las propias familias como medida de incentivación de sus hijos.

“Hay muchísimos alumnos que sí vienen con esa motivación y vemos sobre todo, yo me he percatado de muchos jóvenes de comunidades que ven a sus hermanos, a sus primos ya profesionistas, entonces los van motivando, tienen ya un ejemplo en quien seguir y eso es muy importante porque podemos seguir donde trabaja el profe [...] en la comunidad de [...], es una comunidad donde yo he visto siempre a los alumnos diferente a los demás porque son unos chavos que viven con unas ganas y con una capacidad muy grande, no sé, algo pasa en esa comunidad que son muy capaces [...], y pues algunos chamacos vienen también motivados por el pago de Oportunidades, las mamás les dicen bueno si sacas buen promedio te voy a recompensar con algo, o el pago va a ser tuyo” (Docente, secundaria del Bosque).

Los docentes destacan algunos casos en los que el alumnado ha conseguido superar con esfuerzo las condiciones sociales, económicas y familiares.

“Yo le voy más al deseo de superación, porque puede haber buenos alumnos pero su economía no le da para demostrarlo, yo tuve un alumno y que me tenía que entregar unos trabajos y los días iban pasando y pasaba lista y no me entregaba, hasta que un día se acerca y me dice profe lo que pasa es que mi mamá se separó de mi papá y no tenemos dinero para que yo le pueda comprar su libreta de dibujo y hacer los trabajos, pero si usted me da chanza yo se los entrego después [...] , yo considero que aquel que desea superarse lo demuestra en sus acciones” (Docente, secundaria del Bosque).

Sin embargo, el director de la *secundaria del Bosque* considera que el Autoconcepto del alumnado viene delimitado por la **condición socioeconómica** que funge como determinante respecto a las aspiraciones educativas. En estas aspiraciones adquiere especial relevancia el carácter instrumental atribuido a la educación y la necesidad de “comenzar a ganar dinero y formar una familia”, una situación que propicia que “se vuelve (a) a repetir el ciclo” de la inmovilidad social.

“Es una cuestión cultural, los jóvenes no tienen aspiraciones porque ven el entorno en el que están, para ellos lo más importante es ganar dinero lo más pronto posible, lo más pronto posible comenzar a ganar dinero y formar una familia y se vuelve a repetir el ciclo, porque de esta institución tiene treinta y seis años funcionando y me comentan mis compañeros que muy pocos han logrado obtener una carrera profesional” (Director, secundaria del Bosque).

Debido a la importancia que la comunidad otorga a la educación, las familias no ofrecen un estímulo a los hijos e hijas para dar continuidad a su trayectoria escolar. Los docentes de la *secundaria del Bosque* ejemplifican situaciones en las que las familias se convierten en cómplices del absentismo del alumnado.

“Los papás los alcahuetean mucho al alumno, tengo alumnos de que vienen los papás a pedir permiso y nos enteramos que en la calle andan cuidando o vendiendo, se dedican a otra cosa, y el papá viene a pedir permiso que su hijo está enfermo o que lo va a llevar a alguna parte y que no va a venir, pero hay mucho alcahuetismo, demasiado, demasiado, demasiado, no se puede controlar, aunque uno le quiera echar ganas” (Docente, secundaria del Bosque).

Consideran que esta situación es incontrolable, y que una medida estratégica consistiría en conservar únicamente una matrícula conformada de alumnos que sí mostraran interés por su educación.

“Me quedo con los alumnos que quieren estudiar, y yo creo que la educación estaría mejor, porque estaría trabajando con los que en realidad quieren ver, tener un mejor futuro, de un profesionista digámosle así, muchos no tendrán lo económico para salir adelante en una carrera, pero sí pueden trabajar un oficio, porque yo les he dicho a mis alumnas oye si no tienen dinero para estudiar una carrera larga, pero un oficio es bueno, ni eso, no les llama la atención, la chamaca ahorita, la joven ahorita lo que quiere es un noviazgo, encontrar un muchacho, alguien que las mantenga y que les de los lujos, supuestamente lujos [...] , entonces ellas no tienen la visión de decir yo quiero” (Docente, secundaria del Bosque).

8.4.3 Relación y apoyo familiar

En ambas escuelas secundarias docentes y directores consideran que la relación y el apoyo familiar se determina en base al nivel académico de las familias. El **nivel académico** limita también su acompañamiento en el desarrollo de actividades pedagógicas (extraescolares) en el hogar. La condición académica de las familias sólo permite a las escuelas solicitar un control de las actividades extraescolares que debe realizar el alumnado.

“Los padres de familia se han involucrado más en actividades que puedan desarrollar de acuerdo a su nivel académico, porque le digo si hiciéramos una encuesta acá, pues la mayoría creo que no tiene ni el nivel, ni la primaria vaya, ni el nivel básico, ni secundaria, no tienen, entonces académicamente poco pueden ayudar, más bien a ellos se les pide cooperación para que estén pendientes de los alumnos y de sus trabajos, y lo hacen, no todos, en ésta medida se involucran los padres” (Director, secundaria del Bosque).

Los docentes de la *secundaria de la Nube* reconocen que el apoyo educativo que ofrecen las familias a sus hijos e hijas se realiza en dependencia del grado escolar alcanzado. Pero también señalan los casos de familias que no cuentan con un nivel educativo que les permita involucrarse

académicamente, peor que lo hacen a partir de visitas constantes a la escuela a fin de conocer el progreso educativo de sus hijos e hijas.

“Hasta cierto punto sí, por ejemplo, primaria, el papá llegó a terminar la secundaria les enseñan a leer y se responsabilizan de sus tareas, o hay papás que no estudiaron para nada, pero vienen de sus comunidades cuanto tienen tiempo y vienen a preguntar calificaciones, cómo van sus hijos, entonces se van involucrando bastante” (Docente, secundaria de la Nube).

En la *secundaria del Bosque* se han detectado incluso familias que no saben leer y escribir. El Director considera que está condición no permite que las familias contemplen que sus hijos e hijas realicen una trayectoria educativa hasta el nivel superior, sino que centran su interés en concluir con la educación básica.

“Aquí tenemos como un treinta por ciento de padres de familia que no saben ni leer ni escribir, es muy alto y no sólo en la escuela, estamos hablando del estado de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, pero aquí le estoy dando datos de acuerdo a la realidad que estamos viviendo como institución y ¿en qué momento nos damos cuenta?, en el momento que les decimos aquí está la boleta, de su niño, fírmelo, no pues yo no firmo, entonces que eso mismo también hace que la percepción o la visión que tienen ellos es de que termina mi hijito su secundaria y ya, o sea no ven más allá, que quiero tener un ingeniero, un doctor, etcétera, sino dicen bueno pues secundaria y ya está” (Director, secundaria del Bosque).

Estás familias habitan mayormente en las comunidades aledañas a la cabecera municipal. Para contrarrestar el efecto del nivel académico de las familias, la *secundaria del Bosque* trata de concientizarlas sobre la importancia de la educación y las incita a motivar a sus hijos e hijas a continuar con la trayectoria educativa. Con la finalidad de realizar una concienciación efectiva la escuela programa diversas conferencias para las familias orientadas a temas como la motivación y los valores.

“No vamos a decir de todos, pero en su mayoría porque pues viene gente de comunidad, viene gente de comunidad y este, y aquí hay gente que pues tiene ese nivel, este, que académico bajo y esa misma visión tienen, para que estudian,

entonces este pues nosotros hemos dejado constantemente de decirles que la mejor herencia pues es el estudio, que no es tener una casa o un terreno sino tener, que les den estudio y en eso estamos, hemos tenido tres conferencias de motivación, de valores” (Director, secundaria del Bosque).

Sin embargo, para los docentes de la *secundaria de la Nube* el factor académico de las familias puede verse superado por las propias condiciones del entorno familiar. Reconocen que, si existen problemas en el núcleo familiar, esto repercutirá directamente en el rendimiento académico del alumnado.

“Si tiene un entorno familiar este, grato, que favorece que es amable, aunque los padres no sean escolarizados, tienen esa condición favorable en sus casas [...], es cierto que todavía conserva esta ciudad algunas costumbres, dormirse temprano digamos diez de la noche, levantarse temprano, ayudar en las labores de la casa, del campo y yo pienso que es una el entorno digamos grato, hay excepciones también” (Docente, secundaria de la Nube).

En caso contrario, los docentes de la *secundaria del Bosque* señalan que resulta evidente en el desempeño académico del alumnado cuando las familias cuentan con un alto nivel académico.

“Tengo un alumno que su papá es maestro y le echa muchas ganas, ve la manera de salir adelante, hace sus trabajos, rinde, como que en su casa hay esa presión o me traes buena calificación o no te compro, pero sí se nota la diferencia, la gran diferencia” (Docente, secundaria del Bosque).

Para conseguir el apoyo de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas la escuela de la *secundaria del Bosque* implementa **estrategias de involucramiento**. Las estrategias consisten en obligar al alumnado a presentarse acompañado de su familia cuando no cumplen con las actividades pedagógicas. Cuando el alumnado no atiende la demanda, la escuela niega el ingreso del alumnado a la escuela, hasta que acuda con un familiar.

“Por ejemplo, el alumno no trae sus trabajos, citamos al papá y cuando el papá no viene, este, buscamos medidas extremas y le decimos pues sabes que hijito si no vienes mañana con tu papá no entras a clase, entonces ya viene con el papá

y ya podemos platicar con ellos o, este, ahí nos damos cuenta que los jovencitos pues no avisán, pero cuando ven esa medida ya le dicen al papá, porque si no, no lo van a dejar entrar” (Director, secundaria del Bosque).

Está estrategia es valorada positivamente por las familias, pues aparte de obligar la comunicación del alumnado con las familias, les ofrece la oportunidad de conocer los aspectos que afectan el rendimiento académico de sus hijos e hijas.

“Tenemos el apoyo de los profesores y del director, o si algún niño está mal, ya nos mandan a llamar para que lo corrijamos, entonces es bueno tener esa comunicación para que nuestros hijos vayan bien” (Familias, secundaria del Bosque).

A pesar de las condiciones que describe el director de la *secundaria del Bosque*, las familias se reconocen involucradas en el proceso educativo de sus hijos. Refieren que este involucramiento se genera a partir de los canales de comunicación que establecen con sus hijos e hijas en relación a las experiencias educativas cotidianas, y con los docentes en las reuniones de las familias, en las que les informan también de los aspectos relacionados con el control y la disciplina del grupo.

“Pues al menos yo como madre llegando mi hijo le pregunto pues ya cómo te fue, ya me empieza a platicar, mi hijo me platica este, estuve bien, o a veces entre niños hay pleitecitos leves con los mayores y mamita y ya me empieza a platicar de sus amigos, pues uno tiene comunicación con sus hijos y los profesores son excelentes porque ellos dan sus, cada dos meses, ya dan sus, que si alguien tiene reportes, pero gracias a Dios en el salón de mi hijo nunca hay reportes, va muy bien” (Familia, secundaria del Bosque).

Las reuniones con los docentes les otorgan a las familias poder conocer el progreso educativo de sus hijos e hijas, y la pauta para motivar su trayectoria educativa. Consideran que estas reuniones han favorecido el rendimiento académico del alumnado, pues a partir de que se informa a las familias, éstas pueden motivarlos.

“Eso ya como padre de familia ya ve uno y cómo salió, en que va más alto tu hijo, en matemáticas, en inglés, los niños se motivan, nosotros como padres les decimos que no tienen que tener, si tenías un ocho, tienes que tener un nueve y luego tienes que tener un diez y ellos mismos se motivan, se motivan los chamacos, ese procedimiento para motivarlos, de que si ésta vez saque ocho pues el bimestre que viene le meto los kilos y ya alcanzó el nueve” (Familias, secundaria del Bosque).

El director de la *secundaria del Bosque* reconoce como una cualidad que favorece la relación con las familias que la escuela se imparte en el **turno** vespertino. Lo percibe así pues deja al alumnado tiempo para participar y apoyar en las labores del hogar o bien realizar una actividad económica que genere un ingreso extra para las familias y que incidirá en su situación económica.

“Pues yo creo que nuestro turno, aunque es vespertino da mucha oportunidad a los jóvenes que trabajan que ayudan a sus mamás, que quieren salir adelante con su trabajo en la mañana y eso es parte del éxito también, que tenemos un espacio para el que quiera trabajar, apoyan en casa y estudian” (Director, secundaria del Bosque).

Sin embargo, para el alumnado de la *secundaria de la Nube* el turno escolar no resulta una condición que limite involucrarse en las tareas del hogar, pero sí para realizar una actividad económica.

“Yo tengo tiempo para estudiar y también para hacer mis labores en mi casa, pero por ejemplo hay algunos niños que ya no estudian porque se van a trabajar al campo” (Alumno, secundaria de la Nube).

Reconocen que la **situación económica** es un factor que influye directamente en la trayectoria educativa del alumnado, pues es probable que, si no les es posible a las familias cubrir el gasto educativo, los alumnos deserten. Asimismo, el alumnado es consciente de las limitaciones derivadas de su condición económica a las que tiene que hacer frente.

“Porque ya no tienen tantos recursos como los demás y ya no pueden ir a un ciber a estudiar o ir a comprar algún material necesario” (Alumno, secundaria de la Nube).

Esta percepción la comparten los docentes de la *secundaria de la Nube*, y consideran que ciertas dinámicas, como la migratoria o la ausencia en el hogar de los progenitores de forma sostenida en el tiempo, contribuyen a incrementar las dificultades entre el alumnado para hacer frente a los requerimientos académicos.

“Un problema podría ser lo económico de que el papá tiene que emigrar a otras partes para que pueda en este caso solventar las necesidades de la familia, y eso es un problema porque la mamá también se tiene que dedicar a trabajar y el alumno queda solo y al quedar solo vienen los problemas, vienen problemas prácticamente” (Docente, secundaria de la Nube).

Para el director de la *secundaria del Bosque* el apoyo familiar además de estar condicionado por la situación económica de las familias, se genera a partir de la influencia de los apoyos económicos que otorga el gobierno.

“Por la situación económica de los muchachos es muy difícil, actualmente tenemos dieciséis alumnos que no, prácticamente no acuden a la escuela porque la cuestión económica se los impide y eso aunado a que reciben mucho tipo de apoyos, mucho tipo de apoyos por parte del gobierno y eso ha hecho que no le pongan interés, o sea los alumnos prácticamente se sienten obligados por los padres para venir a la escuela [...] y muchos de ellos ya no quieren seguir estudiando, pero los padres los obligan y lo que hacen es desertar, no viene ni a recoger sus papeles” (Director, secundaria del Bosque).

Considera que las familias reaccionan así por las condiciones de marginación en que habitan y que precisamente solventan en mayor parte a partir de los apoyos económicos que les ofrece el gobierno.

“Problemas con las situaciones familiares, le comentaba cuántos alumnos han desertado por esa situación, muchos de nuestros, de nuestros tutores son madres

solteras, madres que prácticamente son mamá y papá y con cuatro o cinco hijos la carga es muy, muy, muy pesada para ellas y por ende por los muchachos pues que al ver esa situación pues bajan mucho su desempeño académico, baja muchísimo” (Director, secundaria del Bosque).

Además, dicha situación se ve afectada por la cultura de la comunidad en relación al valor que le otorgan a la educación y la prioridad que otorgan a los aspectos que favorece su vida cotidiana.

“Los papás aquí son muy ignorantes, ellos diles internet, televisión, vas a la comunidad, la casita se está cayendo pero tienen antena de VETV y su televisión ya de mega pantalla, ya de las planas grandes, entonces tú dices ¿cómo es que no hay dinero?, pero si hay dinero para comprar televisión, cuando se le pide al alumno un material que traiga como papel bond cuando vale como uno cincuenta no lo traje, no hay dinero [...], bueno que se hace el dinero que los becan, cada dos meses creo viene una beca ¿qué se hace?, pero vas a su casa, ellos tienen mejor celular que uno” (Docente, secundaria del Bosque).

Tabla 8.7. Principales resultados obtenidos de los factores del alumnado

Factores de alumnado	Municipio del Bosque	Municipio de la Nube
Satisfacción del alumnado	<p>-Depende de la atención que otorguen los docentes a sus necesidades (alum)</p> <p>-Aspectos que influyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condiciones familiares ▪ La percepción que tiene la comunidad de la escuela ▪ Experiencia y capacidad de docentes, delimitada por su experiencia ▪ Docentes con experiencia logran sesiones divertidas y la atención del alumnado ▪ El involucramiento de las familias en el proceso educativo (fam) 	<p>-Aspectos que influyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El trato afectivo que otorgan los docentes al alumnado (fam) ▪ La participación del alumnado (doc) <p>-Determinante para el ejercicio docente y el rendimiento escolar (doc)</p>
Autoconcepto	<p>-El interés del alumnado delimitado por la motivación familiar (dir, doc y alum)</p> <p>-Autoconcepto condicionado por la cultura de la población y la marginación (dir)</p> <p>-Alumnado que sólo asiste para recibir apoyo económico (doc)</p> <p>-Casos de alumnado que supera las condiciones socioeconómicas y consigue alto rendimiento académico (doc)</p> <p>-Como medida estratégica para elevar la calidad de la educación, realizar selección del alumnado y conservar únicamente una matrícula con interés por educarse (doc)</p>	
Relación y apoyo familiar	<p>-Delimitada por el nivel académico de las familias (dir):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Y su acompañamiento en el desarrollo de actividades pedagógicas <p>-Familias analfabetas que pretenden que sus hijos e hijas sólo concluyan la educación básica (dir)</p> <p>-Familias involucradas en el proceso educativo debido a los efectivos canales de comunicación que mantienen con el alumnado (fam)</p> <p>-Limitado por los apoyos económicos que otorga el gobierno (dir)</p>	<p>-Las problemáticas familiares inciden en el rendimiento del alumnado (doc)</p> <p>-La condición económica de las familias es un aspecto que influye en el proceso educativo del alumnado (alum)</p>

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Para dar respuesta a los objetivos de la tesis doctoral presentamos la discusión de los resultados en dos bloques de análisis. El primer bloque responde al objetivo de conocer el rendimiento académico que registran las escuelas secundarias de Chiapas en evaluaciones externas e internas ubicadas en entornos desfavorecidos. La discusión del primer bloque se centra en las convergencias y divergencias entre dichos resultados y las posibles causas que los producen. El segundo bloque da respuesta al objetivo de conocer los factores internos y de contexto que inciden en el rendimiento académico de las escuelas que registraron alto rendimiento en las evaluaciones y que se ubican en entornos desfavorecidos. En este bloque, se discute acerca de los factores que los actores educativos (inspectores, directores, docentes, alumnos y familias), y la propia aproximación cuasi-etnográfica ha considerado como condicionantes del rendimiento académico de los y las jóvenes de las escuelas secundarias. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, así como una serie de recomendaciones.

1. El rendimiento académico de las escuelas secundarias de Chiapas, México en evaluaciones educativas

En este bloque, realizamos la descripción de los principales resultados educativos que registraron las escuelas secundarias del estado de Chiapas, México en las evaluaciones educativas PISA 2012, ENLACE 2013 y en las evaluaciones internas de los centros correspondientes al ciclo escolar 2014-2015.

- Existen variaciones importantes entre los resultados obtenidos por los estudiantes en las áreas de español y de matemáticas en las pruebas PISA (2012), ENLACE (2013) y la evaluación interna de las escuelas (2014-2015), que superan las que puedan derivarse del diseño y estructura de las evaluaciones.**

A nivel estatal, Chiapas se posicionó en la evaluación PISA (2012), en los últimos lugares de la escala nacional en las áreas de lectura (67% del alumnado evaluado en los niveles 1 y 1b¹⁸) y matemáticas (74% del alumnado evaluado en los niveles 1b y 1). Los datos supusieron reconocer que 3 de cada 4 estudiantes de 15 años, no contaba con las competencias requeridas para poder desenvolverse plenamente en la sociedad, es más, no eran capaces de ejercer el razonamiento necesario para resolver problemas cotidianos tanto en su vida profesional como personal (INEE, 2013).

Un año más tarde, en la evaluación ENLACE (2013), algunas *escuelas secundarias* ubicadas en contextos con alta y muy alta marginación -así definido por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012)-, registraron resultados en las áreas de español y matemáticas por encima de la media. Los resultados obtenidos posicionaron al estado de Chiapas como el primer estado con mejores resultados académicos en español y matemáticas a nivel nacional. Es decir, un año

¹⁸ Los niveles 1 y 1b agrupan al alumnado que con aprendizaje insuficiente para acceder a estudios superiores y desarrollar actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento (PISA, 2006).

después de PISA (2012), las escuelas secundarias del Estado lograron aumentar los resultados académicos del alumnado hasta situarse en niveles por encima de la media nacional.

En el caso de las dos escuelas secundarias de estudio, a nivel estatal registraron en ENLACE (2013), los mayores porcentajes de alumnado en los niveles de logro bueno y excelente en las asignaturas de español (el 73% del alumnado de la *secundaria del Bosque* y el 97,10% del alumnado de la *secundaria de la Nube*) y matemáticas (el 99% del alumnado de la *secundaria del Bosque* y el 100% del alumnado de la *secundaria de la Nube*). Y las mismas, registraron promedios altos en las cinco evaluaciones internas bimestrales que aplicaron en el ciclo escolar 2014-2015, al alumnado del tercer grado de secundaria (15 años de edad). Sobre una puntuación de 0 a 10, en la *secundaria del Bosque* el alumnado registró un promedio de 7.7 en la asignatura de español y de 7.9 en la asignatura de matemáticas. En la *secundaria de la Nube*, el promedio en español fue de 8.2 y de 7.4 en matemáticas.

El comparativo de los resultados de las tres evaluaciones educativas refleja una disparidad importante en los resultados académicos alcanzados. Estas diferencias en las puntuaciones podrían atribuirse a razones diversas:

- **Los resultados que reportan las diferentes evaluaciones educativas se generan a partir de criterios de medición particulares y diferenciados**

Las evaluaciones externas (PISA y ENLACE) tienen por objetivo medir las competencias del alumnado en tres áreas temáticas (SEP, 2012). En México, la evaluación ENLACE pretende, además, certificar un estándar educativo de la calidad de la educación en los estados y el país, a fin de poder coadyuvar al diseño de políticas educativas. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública reconoce las limitaciones de las evaluaciones externas que se implementan, al concretar que “ninguna prueba es capaz de medir todas las facetas del complejo sistema educativo de un país” (SEP, 2013, p.8). Unas limitaciones que, considera, comienzan en el propio diseño de las pruebas.

El diseño de las evaluaciones PISA y ENLACE mantiene diversas similitudes tanto en los criterios de evaluación, como en la estructura de las preguntas (reactivos de opción múltiple¹⁹), el diseño y organización de la prueba, y la aplicación a muestras representativas (entre 4,500 y 10,000 estudiantes del país y 31,000 escuelas secundarias de titularidad privada, general, técnica y telesecundaria del país (OCDE, 2006; SEP, 2013). Aquello que diferencia ambas pruebas radica en los aspectos que evalúan. A diferencia de ENLACE, la prueba PISA se centra en evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes, mientras que ENLACE mide los conocimientos y el resultado del trabajo escolar, los contenidos de los programas escolares.

- **Las variaciones en el contexto de las entidades federativas evaluadas y en el entorno socioeconómico y cultural de las escuelas.**

Las variaciones contextuales y de las condiciones socioeconómicas de la población podrían llegar a explicar la diferencia de puntuaciones obtenidas, sin embargo, entre los años de aplicación (2012 - 2013) no se produjo en este sentido ningún cambio reseñable. El Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2013) en los periodos 2010, 2012 y 2013 muestra un porcentaje de pobreza de la población chiapaneca similar, y que se sitúa entre un 78.5%, 74.7% y un 76.2% (por año respectivamente).

- **La escasa consideración que tienen los procesos de evaluación externos para el profesorado**

Como hemos constatado, los procesos de evaluación continua que realizan las escuelas, sirven para certificar los avances o retrocesos en la ejecución del currículo, las habilidades y capacidades del alumnado y la calidad de la instrucción a partir de la identificación de conocimientos y destrezas adquiridos. Sin embargo, en las escuelas de estudio las evaluaciones externas juegan otro papel. La comunidad educativa, en sentido

¹⁹ La evaluación PISA incluye además preguntas directas con una única respuesta y preguntas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas (OCDE, 2006).

amplio, percibe la evaluación educativa y los resultados que arroja, como un requisito que establece la Secretaría de Educación y los programas de apoyo económico para el alumnado. Tanto el proceso de preparación como de aplicación de las evaluaciones (observado durante la cuasi-etnografía), se limita a un procedimiento de rendición de cuentas, y no necesariamente se considera que pueda revertir sobre el aprendizaje real del alumnado.

Es decir, las dimensiones que conlleva la evaluación sobre la adquisición de conocimientos y competencias (Martínez-Otro, 2009) y el uso efectivo de los resultados (Martinic, 2010), se viven como algo ajeno por la comunidad educativa, y como un trámite que se considera no puede representar una oportunidad de mejora ni tener incidencia en el desarrollo de las prácticas cotidianas.

De forma contraria, en ambas escuelas sí se otorga importancia a los resultados que se obtienen en las evaluaciones internas. A través de su análisis se busca implementar estrategias que puedan incrementar los promedios educativos. Estas estrategias parten, de forma preferente, del análisis de las problemáticas de los alumnos y alumnas en situación de riesgo. Una situación que se determina en base al rendimiento académico y al absentismo.

- **El carácter instrumental para la comunidad educativa de los resultados de la prueba ENLACE**

Como hemos contrastado en el trabajo cuasi etnográfico y a través del discurso de los miembros de la comunidad educativa, la evaluación ENLACE adquiere un carácter instrumental. Y en este sentido hemos podido corroborar la existencia de discursos acerca del desarrollo de estrategias facilitadoras para el logro de resultados positivos en la prueba.

2. Acerca de los factores del rendimiento académico

En este bloque, se discuten los principales resultados obtenidos en el estudio cuasi-etnográfico considerando los 4 niveles que inciden en el rendimiento académico: contexto, escuela, aula y alumnado. Como consecuencia del proceso de investigación, constatamos -a partir de la revisión de los factores de éxito académico en las Escuelas Eficaces-, los aspectos que prevalecen y que tienen una influencia positiva, o en sentido contrario, negativa. Estos, se describen a continuación.

2.1 Rendimiento académico y contexto: los factores limitantes del logro

- **El grado de pobreza de las familias y del municipio resulta ser un factor limitante del rendimiento académico.**

Pudimos constatar cómo el grado de pobreza de las familias y del municipio resulta ser un factor limitante del rendimiento académico, como también mostraron para el caso de las Escuelas Eficaces autores como Scheerens (1990), y Murillo y Román (2009 y 2011), entre otros.

Las escuelas secundarias, al localizarse en zonas con alto y muy alto grado de marginación, concentran en su mayoría una matrícula de alumnado en desventaja económica. Esta situación influye, como constatan directores y profesorado, tanto en el funcionamiento y gestión de las escuelas, como en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Aunado a ello, las diversas problemáticas que surgen en los contextos de marginación (dificultades económicas, conflictos familiares, aumento del alcoholismo), constituyen de igual manera una limitación del rendimiento académico. Por un lado, por la necesidad de una parte del alumnado de realizar una actividad laboral-económica, con consecuencias directas en el incremento del absentismo y, por otro, en las relaciones y conflictos familiares por sí mismos, que restringen el aprovechamiento académico.

- **Unos recursos escasos colaboran a limitar las condiciones de escolarización y continuidad educativa**

Mientras familias y alumnado hacen una valoración positiva de los recursos educativos municipales existentes, en especial los directores de los centros consideran las deficiencias de estos. Junto con los profesores, encuentran una limitante para el proceso educativo en los apoyos para la financiación que les otorgan los gobiernos estatal y municipal. En ambos casos, dichos apoyos se consideraron por parte de directivos, profesorado, alumnos y familias escasos, cuando no nulos. Esta problemática, como ha sido constatada también por Murillo y Román (2011), incide de forma relevante en el rendimiento académico del alumnado de manera negativa.

Asimismo, las familias se muestran críticas ante los que consideran escasos apoyos económicos que reciben y las barreras existentes a la continuidad educativa, al no poder sus hijos e hijas acceder a estudios superiores. También desde los centros se considera que existen escasas redes formales de apoyo familiar que colaboren a la erradicación de las situaciones de marginación. Ahora bien, también desde los propios centros existe un discurso que responsabiliza a las familias y al alumnado de un escaso interés para hacer frente a las problemáticas existentes y que se sustenta en el uso instrumental y la aplicación de los apoyos económicos destinados por el programa *Oportunidades* al alumnado, y que las familias utilizan como garantía de su sustento.

2.2. Las escuelas y los factores del rendimiento académico.

- **La escasa calidad de las instalaciones y la dificultad de acceso a los recursos ejercen una influencia negativa en el logro académico.**

Las escuelas secundarias estudiadas enfrentan diversas limitaciones por el abastecimiento de recursos y su calidad. En el aula, la salubridad, las condiciones del inmueble, el abastecimiento de recursos educativos y el aprovechamiento del espacio y la distribución

del mobiliario, figuran como un factor de influencia negativa. Además, en ambas escuelas secundarias el servicio de luz eléctrica es insuficiente.

Como hemos comprobado en uno de los centros, las características de las instalaciones influyen de manera negativa en las posibilidades de agrupamiento del alumnado, e incluso, en la demanda de matriculación del municipio. Se tienen que acondicionar espacios pequeños, con insuficientes recursos, y condiciones poco adecuadas para el desarrollo de las sesiones, una situación que nos remite a la consideración de los indicadores del derecho a la educación que expuso en su día Tomasevski (2006).

- **La forma de selección de los cargos directivos y el desconocimiento de estos de la realidad de cada centro determina el ejercicio de la función directiva.**

Pudimos constatar en las escuelas secundarias diversos aspectos que dificultaron una adecuada función directiva. Como primer aspecto observamos las deficiencias en la forma de selección de cargos directivos. Esta selección no permite la elección de un perfil específico acorde con las necesidades de cada centro, una situación contemplada, por su importancia, en investigaciones previas de Henríquez et al., (2012) y Ruiz (2014). Además, en ambas escuelas la adscripción de directores estaba sujeta a la alta movilidad debido a las preferencias que los profesionales tienen por mantener distancias cortas entre el lugar de adscripción y el de residencia. Esto influye en dos ámbitos. El primero en relación al desconocimiento del director de la comunidad educativa, y de la organización y gestión de la escuela. El segundo, relacionado con la interiorización de los procesos educativos establecidos en el centro y el desconocimiento del perfil y necesidades educativas del alumnado. El desconocimiento de ambos aspectos, como sugieren Henríquez et al., (2012), no permite la comprensión de las características que favorecen los procesos educativos y la organización y gestión efectiva de las escuelas en estos contextos.

La provisionalidad y la frecuente movilidad, significó para los directivos tener que incrementar los esfuerzos para adaptarse a las condiciones de las instituciones, tanto en

aspectos de funcionamiento y gestión, como en los relativos a la interacción y las relaciones con la comunidad educativa. Aun manteniendo un alto compromiso con la institución, un factor de por sí relevante como señalan trabajos como los de Murillo y Román (2009), o García y Bizzo (2015), la provisionalidad y movilidad resultó un factor limitante para ejercer una dirección con influencia positiva en el ejercicio docente y en la colaboración de la comunidad educativa. En ambos casos, el cargo se ocupó al inicio del ciclo escolar y finalizó al término, en una de las escuelas debido al cambio de adscripción y en la segunda por tratarse de una suplencia. El trabajo y acciones que emprendieron los directivos estaban enmarcadas, además, por la duración del ciclo escolar (agosto-julio), un periodo de tiempo escaso y limitado.

- **El liderazgo, en tanto capacidad y ejercicio, resulta determinante en el funcionamiento integral del centro.**

Un aspecto, que vino influenciado por la duración del cargo, pero también por las propias características de cada director y la existencia de un proyecto de centro propio, fue el liderazgo – y las posibilidades de ejercicio de este. En ambas escuelas, este liderazgo, en tanto capacidad y ejercicio, fue determinante en el funcionamiento integral del centro. A pesar de que los docentes, el alumnado y las familias reconocían el liderazgo necesario que deberían ejercer los directores, en la cotidianeidad se percibió un escaso ejercicio e influencia de este. En ambos centros, fueron los directores quienes tuvieron que integrarse al funcionamiento escolar, lo que limitaba la posibilidad de ejercer un liderazgo – así como poder impulsar un proyecto propio, en mayor o menor medida consensuado con la comunidad educativa-. Esta situación se contrapone a lo que determinan las investigaciones que hacen referencia a la importancia del liderazgo, y a las características que tiene que tener este, en las escuelas eficaces (desde las investigaciones de Edmonds, 1979 a las más recientes de Ruiz, 2014).

La ausencia de liderazgo no facilitaba la integración de los actores de la comunidad educativa en acciones de reflexión y mejora. Provocó un escaso involucramiento en formas

de trabajo colaborativo y ejerció un leve impacto en la mejora de las estrategias organizativas. Además, esta ausencia limitaba la participación de las familias en las acciones de mejora que se pudieran emprender. Es decir, de forma contraria a lo que señalan Stringfield y Slavin (1992), y que muestra que en las escuelas eficaces el trabajo colaborativo permite la unificación de metas y objetivos por parte de la comunidad educativa, en las escuelas de estudio la escasa participación y colaboración, los restringía. A pesar de que cumplían con las normas para efectuar las reuniones de trabajo periódicas, los alcances tampoco se traducían en la práctica educativa de los docentes en el aula, ni se lograba involucrar al alumnado y las familias en un objetivo común.

- **Unas relaciones balcanizadas y un escaso trabajo colaborativo caracterizan el clima de centro, aunque el compromiso y la dedicación de una parte del profesorado es elevada.**

En ambas escuelas se observaron las dimensiones del clima de centro y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Mientras que, entre director y docentes, las relaciones eran cautelosas y se centraban de forma exclusiva en asuntos de índole académica, entre los docentes se articulaban, en una de las instituciones, a través de agrupamientos balcanizados y una relación académica, mientras que, en la otra, prevalecían relaciones de compañerismo. Pero en ambas situaciones, aunque diferenciadas, no se conseguía impulsar un trabajo colaborativo real y sostenido sobre el que se articulara la práctica pedagógica, ni se lograba concebir el centro como comunidad profesional, un aspecto que resulta clave para el logro académico como recogen las investigaciones en Escuelas Eficaces. Ahora bien y a pesar de la escasa efectividad del trabajo colaborativo, el compromiso y dedicación de una parte del profesorado en la institución y por la mejora de los resultados educativos era elevado.

- **La escasez de material didáctico y las deficiencias de las instalaciones incrementan la de por sí escasa articulación curricular existente entre contenidos e instrucción.**

La escasa articulación entre contenidos e instrucción se contrapone a lo que sucede en las escuelas eficaces, en las que el currículo está determinado por una alta articulación entre ambos y un enfoque claro y coordinado, con secuenciación y correspondencia entre metas y niveles de aprendizaje, como han señalado las investigaciones desde Mackenzie (1983) a Murillo y Krichesky (2014).

Esta situación además se ve incrementada por la escasez de material didáctico y las deficiencias de las instalaciones que en algunas asignaturas como química y física resulta muy evidente, por las nulas posibilidades de experimentación que existen al alcance de los estudiantes. Una situación que en ocasiones los docentes intentan subsanar con la aportación incluso de recursos e inversiones económicas propias, pero que resulta insuficiente. Incluso el uso exclusivo y tradicional del libro de texto, se encuentra limitado por los escasos recursos de conectividad con los que cuentan los municipios. Así, las actividades de investigación en medios electrónicos que establece el libro de texto, no se pueden realizar. Por un lado, por las dificultades de conectividad existentes y la escasa señal y lentitud del servicio de internet en ambos municipios, y en concreto en las escuelas, por otro por el coste que representaría para las familias la renta del servicio en lugares públicos, y que impide a los estudiantes poder trabajar estos aspectos fuera del centro.

2.3 El aula y los factores del rendimiento académico.

- El profesorado, convencido de que buena parte del alumnado no puede alcanzar las exigencias del currículo, enfoca su labor pedagógica a la nivelación, sin considerar un enfoque centrado en la atención a la diversidad.**

A pesar de que supuestamente las problemáticas particulares del alumnado y su rendimiento académico resulta una prioridad para los docentes, constatamos la influencia que tienen las expectativas sobre el rendimiento académico. En las escuelas de estudio esta influencia es negativa y las bajas expectativas son expresadas de manera constante por los propios docentes, quienes, por otra parte, no establecen estrategias que atiendan de manera particular

las que consideran son principales necesidades de los estudiantes, ni hacen uso frecuente de comentarios o expresiones alicientes frente al esfuerzo y dedicación del alumnado. A diferencia de lo que establece la UNESCO (2012) que en las Escuelas Eficaces los docentes otorgan atención prioritaria al proceso educativo individual.

De forma contraria a lo que sucede en estas Escuelas Eficaces, en las secundarias de estudio, el ejercicio docente no supone ningún esfuerzo de mejora, sino que se adapta a las limitaciones atribuidas al alumnado. El profesorado, convencido de que buena parte de este no puede alcanzar las exigencias del currículo, enfoca su labor pedagógica a la nivelación. Esta situación además de ser evidente en el desarrollo de las sesiones, es expresada por los docentes en las reuniones con las familias, en las que anuncian que los estudiantes cuentan con escasas competencias lectoras y matemáticas, y que incluso -en algunos casos-, desconocen las operaciones matemáticas básicas. Los docentes consideran necesario abordar estas problemáticas previo al desarrollo de los contenidos que marca el currículo, pero no implementan para lograrlo estrategias individualizadoras y metodologías diversas.

De forma contraria a las Escuelas Eficaces, en el desarrollo del currículo en el aula se obvia la diversidad de capacidades y aptitudes del alumnado y las posibilidades que ofrece la implementación de estrategias metodológicas diversas que caracterizan un currículo de calidad, como sugiere Murillo (2008).

- **La metodología docente es el resultado de la capacidad y criterio de cada docente, mientras la mayoría implementan metodologías tradicionales, otros impulsan enfoques más innovadores.**

A diferencia de las Escuelas Eficaces en las que la metodología docente se centra en la cantidad y calidad del aprendizaje, en las escuelas secundarias del estudio la metodología docente es el resultado de la capacidad y criterio de cada docente. De forma contraria a lo que sugieren autores como Belleï, et al., (2004) y García y Bizzo (2015), el eje central de las escuelas no resulta ser el ejercicio docente. En estas secundarias los docentes desarrollan

de forma general una metodología tradicional, de manera unilateral, sin embargo, existen profesores que consideran que una práctica educativa eficaz parte del reconocimiento de los conocimientos previos del alumnado y que su labor es el de guías del conocimiento. Este enfoque, más innovador, considera que permite centrar el interés de la educación en el estudiante y sus condiciones particulares y desarrollar una educación integral que favorezca de manera directa el aprendizaje y mejore el rendimiento académico.

- **El clima del aula se determina por la capacidad de los docentes de mantener el control y la disciplina, aspectos que ocupan un espacio privilegiado.**

Pudimos constatar que el clima del aula se determina a partir de la capacidad de los docentes para mantener el control y la disciplina. En ambas escuelas secundarias se observó el desempeño de docentes que lograban el control y atención del grupo y aquellos a los que el descontrol y la indisciplina no permitían el desarrollo de la sesión. Los primeros establecían al inicio de la sesión pautas para mantener la atención del alumnado y su práctica se asemejaba a lo que sucede en las Escuelas Eficaces, generaban un clima no autoritario y un ambiente ordenado y organizado con normas de comportamiento y metas educativas claras, tal como muestran las investigaciones desde Sammons, et al (1997) a Murillo (2008).

- **En lo que respecta al desarrollo profesional de los docentes, existen dos limitaciones en los procesos de profesionalización: la calidad y cantidad de la oferta de desarrollo, y el tiempo con el que disponen para cubrirla y su obligatoriedad.**

En las escuelas secundarias de estudio la calidad y cantidad de la oferta de profesionalización para los docentes es precaria debido a los objetivos y contenidos de las capacitaciones, al no estar orientados al desarrollo de estrategias didácticas (que los ayuden a cubrir las necesidades prioritarias del alumnado) y a la implementación de estrategias reales que mejoren la práctica educativa. A esta situación se le añade la profesionalización de las personas que otorgan las capacitaciones, mayormente docentes que después de participar en una de ellas se responsabilizan de capacitar a otro grupo. Asimismo resulta una limitante el horario escolar que atienden los docentes (en muchas ocasiones, en dos turnos - matutino o

vespertino -, o distribuido en varias escuelas), mientras que la oferta se concreta, en ocasiones, durante los fines de semana.

De forma contraria, en las Escuelas Eficaces la calidad del desempeño docente se rige por una serie de aspectos que favorecen de forma relacional práctica y experiencia. Y una medida para garantizar la calidad del desempeño docente se produce a partir de la capacitación y profesionalización periódica. Sin embargo, en las escuelas secundarias de estudio, no se otorga prioridad a la capacitación y profesionalización. Además, al no existir obligatoriedad, la capacitación se limita a aquellos docentes con iniciativa propia o bien a la participación en programas de capacitación que ofrecen un incentivo económico.

2.4. El alumnado y los factores del rendimiento académico.

- **La satisfacción del alumnado está condicionada por el dominio de la materia y por las estrategias educativas que implementa el docente en el aula.**

En las escuelas secundarias de estudio la satisfacción del alumnado coincide con lo estipulado en las Escuelas Eficaces por Murillo y Hernández (2011), a partir del ejercicio pedagógico práctico que realizan los docentes. El alumnado muestra su satisfacción con aquellos procesos innovadores que implementan los docentes en el aula y que logran la participación e involucramiento del grupo, así como valoran también de forma positiva el trato afectivo que ofrecen algunos. Para el alumnado la satisfacción aumenta cuando el docente cuenta con experiencia y conocimiento de la materia.

- **El autoconcepto del alumnado se determina a partir de la construcción compromiso e interés por su progreso educativo.**

Los docentes se reconocen responsables del diseño y desarrollo de estrategias que provoquen el interés del alumnado por aprender y que fomenten una alta participación, sin embargo, señalan las limitaciones a las que tienen que hacer frente. Y en este sentido

articulan un discurso alrededor del escaso interés que tiene una buena parte de los estudiantes por asistir a la escuela y que se viene determinado por su condición familiar. Aunado a ello, consideran que la orientación y objetivos de las políticas educativas orientadas a otorgar apoyos económicos con la finalidad de mantener la matrícula y asistencia, no consiguen los logros esperados, al contrario. Estas políticas colaboran al mantenimiento de las situaciones de pobreza y marginalidad, a partir de la instrumentalización de estos apoyos. Esta situación se contrapone a lo establecido por las Escuelas Eficaces donde aspectos como la motivación, la competencia y la superación, además de influir positivamente en el rendimiento académico, favorecen la percepción del éxito educativo (Murillo y Krichesky, 2014).

- **Directivos y docentes construyen a las familias en términos de déficit, asociando a su status económico un escaso interés y bajas expectativas hacia la escuela**

En ambas escuelas se constató la relación que los docentes establecen entre las problemáticas familiares, y el rendimiento académico. En este sentido, se observó una relación de conflicto entre aquello que los estudiantes necesitan saber, lo que el profesorado considera carencias de aprendizaje y las bajas expectativas que los docentes tienen del alumnado.

Para los profesionales de ambas escuelas, la condición socioeconómica resulta un indicador del nivel educativo de los padres y madres, pero también de las expectativas que tienen hacia la educación de sus hijos e hijas. Docentes y directivos establecen además una vinculación entre estatus socioeconómico bajo y escaso apoyo educativo, entendido en términos de limitado interés y bajas expectativas hacia la escuela, y que se traduce en la menor presencia y visibilización de las familias en el centro. La construcción de las familias en términos de déficit llega a desproveerlas en el discurso que los profesionales articulan, incluso, de capacidad intelectual. Una construcción que contrasta con la que hacen directores y docentes de aquellas familias en las que padre y madre cuentan con una profesión, en este caso, se construyen de forma más positiva.

Una situación a la que colabora el hecho que sus hijos e hijas tengan, como ocurría, un rendimiento académico alto y que acaba confirmando aquello que ya era esperado.

Sin embargo, pudimos observar algunos casos en los que familias analfabetas, otorgaban elevada importancia al proceso educativo y participaban de manera activa en procesos de mejora de la escuela, reconociendo, a la par, el papel fundamental de los docentes en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas. En estos casos, el discurso del profesorado se articulaba desde la excepcionalidad, y más cuando los resultados educativos que estos jóvenes obtenían eran altos, similares o incluso mejores a los de los hijos e hijas de familias con una profesión. Estos casos eran reconocidos y promovidos por los profesionales de la educación como modelos de éxito educativo en contextos marginados, al lograr superar las condiciones limitantes de pobreza y analfabetismo de la zona.

- **La participación de las familias en las escuelas, se desarrolla a partir de los limitados canales que establecen los centros**

En las escuelas de estudio, la participación e involucramiento que los docentes esperan de las familias de nivel socioeconómico bajo es escaso, y a partir de esta premisa impulsan los limitados canales de comunicación -determinados por la SEP-, que se concretan en invitar a las familias a asistir a reuniones bimestrales enfocadas a comunicar los resultados educativos y las incidencias de sus hijos e hijas - en especial negativas. A diferencia de las escuelas de estudio, en las Escuelas Eficaces se implementan diversas estrategias para generar una alta participación de las familias, con un enfoque integral que promueve el empoderamiento e involucramiento efectivo de las familias.

Teniendo en cuenta las dimensiones abordadas podemos concluir que:

La veracidad de los resultados que se obtienen en evaluaciones internacionales, nacionales e internas dependen tanto de aquello que miden como de los procesos de aplicación a los que son sometidos.

Esto es posible explicarlo a partir del contraste de los resultados de las evaluaciones que se aplican a nivel estatal (PISA), por escuela (ENLACE) y por grado académico (evaluaciones internas). El análisis y contraste de los principales resultados académicos que registraron las escuelas permitió reconocer las limitaciones que se generan en la aplicación y cobertura de cada una de las evaluaciones (específicamente en el caso de las evaluaciones externas).

Las variaciones de resultados educativos representan de manera específica en las escuelas secundarias de estudio, la preparación y dedicación del alumnado para responder de manera puntual las evaluaciones y no, una evaluación real del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los resultados de las evaluaciones externas resultan para las escuelas un determinante de la calidad educativa, y por ello, implementan medidas que afectan la producción del resultado, mientras que en la práctica cotidiana emergen las limitaciones de los procesos educativos.

Para las escuelas resulta prioritario alcanzar buenos resultados en las evaluaciones educativas, al convertirse en indicador de calidad a nivel estatal y nacional. Pero lejos de conseguir la mejora de los resultados educativos pudimos constatar las estrategias utilizadas para el logro de estos resultados. Frente a ello, la práctica cotidiana en la que la mayoría de las familias mantienen bajas expectativas influenciadas por las oportunidades educativas y laborales existentes en la región, su condición económica y social y el escaso estímulo lúdico e intelectual que ofrecen las escuelas. En el aula las

limitaciones con las que el profesorado construye al alumnado, la escasa valoración que hace de sus bagajes culturales y los discursos acerca del déficit de las familias. En la escuela, las dificultades organizativas y de funcionamiento al no impulsarse un proyecto decidido superador de las desigualdades y enfocado a lograr una real mejora en el acceso, los procesos y los resultados y alcanzar la calidad de la educación.

Las políticas educativas no consiguen romper el círculo de la pobreza y la marginación, al adquirir los escasos apoyos existentes un carácter instrumental para las familias, en el marco de la subsistencia

Constatamos que el Estado no cuenta con políticas educativas sólidas que den respuesta adecuada a las condiciones de pobreza y marginalidad de la población en edad escolar y a sus familias en el estado de Chiapas. Ahora bien, aun haber podido identificar la influencia que ejercen las políticas educativas y los efectos en la educación, los apoyos económicos que otorga el gobierno como medida para compensar el costo de la educación a las familias e incrementar las tasas de matriculación y titulación del alumnado de educación básica, no consiguen alcanzar los logros esperados y adquieren un carácter instrumento, provocando un efecto negativo que contribuye a la reproducción de las desigualdades.

3. Propuestas de mejora

Es evidente que en el rendimiento académico intervienen una serie de factores que tienen una influencia en su alcance. En el apartado anterior, hemos dado muestra de cómo los factores que surgen en el campo de investigación, influyen negativa o positivamente en el logro académico del alumnado y en la función de las escuelas secundarias. A partir del conocimiento de las condiciones que imperan en las escuelas secundarias de Chiapas, es fundamental, identificar las medidas que erradiquen – en el caso de la incidencia negativa-, los factores y conductas que afectan el rendimiento académico, o – en el caso de una influencia positiva-, aquellos que lo posibilitan.

Siguiendo la categorización de los factores del rendimiento académico por niveles (contexto, escuela, aula y alumnado), mostraremos a continuación las propuestas de mejora que, consideramos podrían dar respuesta a las principales necesidades educativas de los estudiantes, de las escuelas y de la comunidad educativa.

- Impulsar procesos de evaluación externos e internos contrastados y articular sistemas de control que sean capaces de superar las limitaciones existentes en la actualidad, desde el diseño a la aplicación de las pruebas.
- Impulsar desde la SEP políticas destinadas a la mejora del sistema, en especial, dirigidos a los entornos de pobreza y marginalidad a partir de los resultados que ofrecen los indicadores de las evaluaciones externas e internas.
- Desarrollar procesos de sensibilización entre el profesorado con el fin de prestigiar la aplicación de pruebas externas y reconocer las posibilidades de mejora que puede aportar el uso adecuado de los procesos de rendición de cuentas sobre el aprendizaje del alumnado.
- Potenciar desde las políticas públicas una efectiva regulación entre los procesos de rendición de cuentas y el desarrollo profesional docente. Una situación inversa supondrá un desgaste en las capacidades de los docentes y aportará escasas mejoras en los procesos de enseñanza - aprendizaje.
- Impulsar políticas decididas que ayuden a superar las barreras existentes y mejoren las condiciones de escolarización y continuidad educativa entre los hijos y las hijas de familias en contextos de pobreza y marginalidad
- Mejorar los mecanismos para facilitar la permanencia de los cargos directivos en las escuelas situadas en entornos de marginalidad, a fin de promover un mejor ejercicio de la función directiva, y del liderazgo y colaborar al desarrollo de proyectos educativos sostenibles.

- Impulsar procesos de formación continua del profesorado con el fin de promover el conocimiento de metodologías colaborativas e innovadoras y ofrecer herramientas para el tratamiento de la diversidad en el aula.
- Realizar inversiones significativas en el mejoramiento de las instalaciones y el material didáctico en los centros situados en entornos de marginalidad.
- Establecer canales efectivos de comunicación alumno-docente-familias, pues solo así, será posible desarrollar un aprendizaje más individualizado y (re) conocer las dimensiones que pueden impulsar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer a los estudiantes como centro de interés de la escuela. Esto supone mantener altas expectativas compartidas del proceso educativo y trabajar de manera cercana y colaborativa entre los miembros de la comunidad escolar.
- Desarrollar políticas de reconocimiento a la labor docente y promover el intercambio a través de redes colaborativas de experiencias y prácticas exitosas.
- Reconocer la labor de las familias de nivel socioeconómico bajo en la educación de sus hijos e hijas e impulsar desde los centros procesos que promuevan su participación real.
- Promover la concienciación de la importancia de la educación entre las familias de entornos de marginalidad, a la vez que se impulsan programas para el apoyo de la continuidad educativa y se visibilizan las trayectorias de éxito.

Las escuelas secundarias de Chiapas enfrentan problemáticas que tienen una estrecha relación con el contexto en el que se ubican. A pesar de las iniciativas para mejorar la calidad educativa que han puesto en marcha las autoridades del Estado, existen importantes barreras que impiden el logro de los objetivos pretendidos. La literatura sobre eficacia escolar ha indicado el camino que las escuelas situadas en estos entornos deberían seguir. En esta investigación, pretendíamos andar este camino junto a las escuelas de Chiapas, pero los resultados encontrados nos señalaron

un abismo contradictorio: el resultado de las evaluaciones y la cotidianeidad. Sirva esta aportación para colaborar a superar este abismo.

Bibliografía

- Acevedo, D. J. A. (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 282-301.
- Agasisti, T., & Zoido, P. (2015). The Efficiency of Secondary Schools in an International Perspective: Preliminary Results from PISA 2012, *OECD Education Working Papers*, 117. OECD Publishing, Paris.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.
- Aguilera, G. M. A. (2011). La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Reportes de Investigación*, 35.
- Álvarez, A., Suárez, F. N., Tuero, H. E., Núñez, P. J. C., Valle, A., y Regueiro, F. B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education.*, 3, 293-311.
- Armenta, N. G., Pacheco, C. C., y Pineda, E. D. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 153-165.
- Arroyo, M. G. (2006). La construcción del sistema escolar y el derecho a la educación. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Avvisati, F., Besbas, B., y Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'économie politique* 5(120), 759-778.
- Backhoff, E., Muñoz, I. C., Bouzas, R. A., y Cortés, C. F. A. (2007). Comentarios al estudio sobre aprendizaje y desigualdad social en México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Colección Cuadernos de Investigación*, 29.
- Backhoff, E., y Contreras, R. S. (2014). Corrupción de la medida e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1267-1283.

- Baker, J. E., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Ball, S. J., Y Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. *Education International 5th World Congress*. Institute of Education, University of London.
- Barbour, R. (2007). Doing Focus Groups. London: SAGE Publications. pp. 174
- Barca, L. A., Nascimento, M. S. A., Brenlla, J. C., Porto, R. A. M., y Barca, E. E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar y Educación*, 1(1), 9-57.
- Barca, L. A., Peralbo, M., Porto, R. A. M., Barca, E. E., Santorum, P. R., y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 195-211.
- Barca, L. A., Porto, R. A., Brenlla, B. J. C., Morán, F. H., y Barca, E. E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. INFAD Revista de Psicología, 2, 197-218.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. OPREAL.
- Barquín, R. J., Gallardo, G. M., Fernández, N. M., Yus, R. R., Sepúlveda, R. M. P., y Serván, N. M. J. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 320-339. Universidad de Salamanca.
- Belleï, C., Gonzalo, M., Dagmar, R., y Pérez, M. L. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago: UNICEF.
- Benavidez, O. V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de educación* 53, 83-89.
- Bisquerra, A. R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.
- Blanden, J., y Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245-263.
- Blanco, B. E. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. *Perfiles Latinoamericanos*, 34.

- Blanco, R., Aguirrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Fabara, E., Miranda, L., Murillo, F. J., Rivero, R., Román, M., y Zorrilla, M. (2008) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Bolívar, A. (2008). Alto rendimiento y equidad. Conseguir un sistema equitativo sin bajar el nivel de los resultados. *Revista Crítica*, 956, 33-37.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J., y Murillo, T. F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bollen, R. (1997). Las escuelas eficaces: calles para la mejorar la enseñanza. En Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Lagerweij, N. Madrid: Santillana, 174.
- Bonal, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2010). Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Borman, G. D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., Mac Iver, M., Stringfield, S., y Ross, S. (2000). Four Models of School Improvement: Successes and Challenges in Reforming Low-Performing, High-Poverty Title I Schools. Report No. 48.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, volumen extraordinario 26, 75-89.
- Bowles, S., y Levin, H. M. (1968b). The Determinants of Scholastic Achievement-An Appraisal of Some Recent Evidence. *Journal of Human Resources*, 3(1), 2-24.
- Bravo, R. M., y Verdugo, R. S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(001), 121-144.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schewitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). School social systems and student achievement: schools can make a difference. New York: Praeger.
- Cabrera, P., Galán, E. (2016). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.

- Cano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., y Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Carvallo, P. M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 30-53.
- Carroll, J. B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record* 64(8), 723- 733.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico.
- Caso, N. J. y Hernández G. L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(3), 45-67.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación*, 301, 221-244.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Cerquera, L. O. H. (2014). Estado del arte del rendimiento académico en la educación media. *Historia de la Educación Colombiana*, 17, 197-220.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US. Government Printing Office.
- Collet, S. J., Besalú, X., Feu, G. J. y Tort, B. A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(2), 7-33.
- Commision on Higher Education MSA. (1995). *Framework for Outcomes Assessment*. Middel State Association.
- CONEVAL. (2010). Lineamientos y criterios generales para la definición y medición de la pobreza.

CONEVAL. (2014). Medición de Pobreza.

CONAPO. (2010). ¿Qué es CONAPO?

CONAPO. (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio.

CONAPO. (2010). Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030.

CONAPO. (2013). Índice absoluto de marginación 2000-2010.

Córdoba, C. L. G., García, P. V., Luengo, P. L. M., Vizuete, C. M., y Feu, M. S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.

Costa, S., y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.

Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis*. 1995 Updated. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Creemers, B. P. M. (1994b). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In Reynolds et al. (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice*. pp. 189-205. Willington: Elsevier Science.

Creemers, B. P. M. (2002). *The Comprehensive Model of Educational Effectiveness*. Background, major assumptions and description.

Creemers, B. P. M., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S., Stoll, L., y Townsend, T. (1998). The future of school effectiveness and improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 125-134.

Cuadra, M. D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967.

De la Orden, A., y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599.

- De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J., y González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85, pp. 601-620.
- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: a Literature Review. Department for Education and Skills, Research Report No. 433.
- Diario Oficial de la Federación de México. (2012). Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación de México. (2014, 7 marzo). Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.
- Dronkers, J., van der Velden, R., y Dunee, A. (2011). The effects of Educational Systems, School-composition, Track-level, Parental Background and Immigrants, Origins on the Achievement of 15-years Old Native and Immigrant Students. A Reanalysis of PISA 2006. ROA Research Memorandum, 2011/6. Maastricht University.
- Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2011). Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, (SCL/EDU), NOTAS TÉCNICAS, # IDB-TN-277.
- Dupriez, V., Dumay, X., y Vause, A. (2008). How do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1966). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: Booth A, Dunn JF, editors. *Family school links: ¿How do they affect educational outcomes?* Erlbaum; Mahwah, NJ. pp. 3-34.
- Edmons, R. (1979). Effective schools for the urban poor.
- ENLACE. (2011). Resultados prueba ENLACE 2011.
- ENLACE. (2013). Aplicación.
- ENLACE. (2013). Base de datos completa 2013.
- ENLACE. (2013). Educación básica. Manual técnico 2013.

ENLACE. (2013). Educación Básica.

ENLACE. (2013) ¿Que es ENLACE?

ENLACE. (2013). Resultados Históricos 2006-2013. Chiapas.

Egido, G. I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, 10, 17-28.

Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. 701-712.

Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview.

Erazo, S. O. A. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173.

Erazo S. O. A. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.

Escudero, M. J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública. *Educativo* 20(21), 21-38.

Escudero, E. T. (1999). Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza. En *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, pp. 251-262.

Escudero, E. T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1).

EXCALE. (2013). Marcos de referencia. Cuestionario de contexto para alumnos. Tercero de primaria.

Falabella, A., y de la Vega, L. F. (en prensa, 2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Revista de Estudios Públicos*.

Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Ferrer, F., y Pàmies, R.J. (2012). EXEDE: Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos: I+D. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2011-23473.1/2012-2014.
- Ferrer, G., Martínez, S. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un reptè per a les comunitats d'aprenentatge. *Revista EDUCAR*, 35, 71-85. Bellaterra: Serveis de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Field, S., Kuczera, M., y Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*, OCDE Publishing, Paris.
- Fòrum IDEA (2005). El grup de recerca Fòrum IDEA. Projectes, codi ètic i marc epistemològic. *EDUCAR*, 35. pp.41-45. Bellaterra: Serveis de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Froemel, J. E. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 10-28.
- Gairín, J. Armengol, C. (2008). Utilización de informes externos para la mejora interna en los centros educativos. *Revista Crítica*, 956, 38-42.
- Garbanzo, V. G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García J. M. V., Alvarado, I. J. M., y Jiménez, B. A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-252.
- García, K., Álvarez, L., y Torres, A. (2009). Estrategias para el aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en inglés. *Synergies Venezuela*, 6, 67-80.
- García, P. S., y Bizzo, N. (2015). Effective schools: ¿what really matters in the opinión of parents, students, teachers and principals?
- García, Y. C., Lastikka, L. A., y Petreñas, C.C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(7).
- Gil, E. G. (2008). Un análisis de las diferencias de resultados entre países en el proyecto PISA. *Revista Crítica*, 956, 26-31.
- Gillborn, D. (2004). Anti-Racism. From Policy to Praxis, in: Routledge International Companion to Education, B. Moon, N. Ben-Peretz and S. Brown, eds., Routledge, London.

Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: ¿Coincidence or Conspiracy?* London: Routledge.

Gobierno del Estado de Chipas. (2013). Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018.

Gobierno del Estado de Chiapas. (2016). Informe Regional de Desarrollo 2013-2018; Región VII De los Bosques.

Gobierno del Estado de Chiapas. (2016). Tercer Informe de Gobierno.

Gobierno del Estado de Chiapas. (2016). Tercer Informe de Gobierno: Región VII De los Bosques.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

Gómez-Hurtado, I. (2014). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 61-84.

González, B. C., Caso, N. J., Díaz, L. M., y López, O. M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68.

González, C. R., Valle, A. A., Suárez, R. J. M., y Fernández, S. A. P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 47-70.

González, E. (2012). El auge de los estudios internacionales: ¿hacia dónde vamos y qué hacer? *LLECE*, 9.

González, L. I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 43-59.

González, M. C., y Tourón, J., e Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.

González-Pineda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258.

Guerrero-Barnechea, G. (2014). Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.

- Gunther, D. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Halgunseth, L. A., Peterson, D. R., Stark, y S. Moodie. (2009). Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature. Washington, DC: NAEYC and Pre-K Now.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., y Klein, S. P. (2002). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E. A., y Kain, J. F. (1972). On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy, in *On Equality of Educational Opportunity*, ed. by F. Mosteller and D.P. Moynihan. New York: Random House, pp. 116-145.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Heckmann, D. (2005). Integration or Assimilation? In Hans-Jürgen Aretz; Christian Lahusen (eds.): *Die Ordnung der Gesellschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Richard Münch*, Peter Lang Verlag, Frankfurt 2005, p. 271-280.
- Henríquez, F., Lara, B., Mizala, A., y Repetto, A. (2012). Effective schools do exist: low-income children's academic performance in Chile. *Applied Economics Letters*, 19(5), 445-451.
- Heredia, Y. (2007). Factores que afectan el desempeño escolar: el caso de las escuelas primarias públicas de Nuevo León. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4^a ed. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana. p. 850.

- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación. 5^a ed. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana. p. 850.
- Hochbein, C. y Duke, D. (2011). Crossing the line: Examination of student demographic changes concomitant with declining academic performance in elementary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 87-118.
- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2-3), pp. 247-252.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., y Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Newbury Park, CA: Sage.
- INEE. (2003). Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales (TIMSS): resultados de México en 1995 y 2000.
- INEE. (2005). PISA para docentes. La Evaluación como oportunidad de aprendizaje. México. Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica.
- INEE. (2010). México en PISA 2009.
- INEE. (2013). Proyecto EXCALE.
- INEE. (2015). Los Docentes en México. Informe 2015.
- INEGI. (2010). Cuéntame. Mapas para imprimir.
- INEGI. (2010). Espacio y datos de México.
- INEGI. (2010). México en cifras. Información Nacional, por Entidad Federativa y Municipios.
- INEGI. (2010). Panorama Chiapas.
- INEGI. (2011). México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.

- Jussim, L., y Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B., y Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, 110. OECD Publishing, Paris.
- Kohl, G., Legua, L., y McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.
- Lastra, F. E. (2006). Estudios sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones En Murillo, et al. (Coord.). Bogotá: Convenio Andrés Bello. p. 1-458.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lee, J., y Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Levin, M. H. (1997). Rasing school productivity: an x-efficiency aproach. *Economics of Education Review*, 16(3), 193-348.
- Levine, D. U. y Lezotte, L.W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levinson, B. A. U., Sandoval, F. E., y Bertely, B. M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825- 840.
- Lim, C., Davies, C., y Freedman, S. (2008). Helping schools succeed: lessons from abroad. London.
- Lizasoain, H. L., y Angulo, V. A. (2014). Escuelas de éxito. Características y experiencias. Segunda Época, 3(4), 17-27.
- López, B. G., Esteban, P. R. G., Peris, F. S., Ros, C. R., y Carbonell, B. S. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogia*, 20(1),16-28.

- López, L. E. K., Villatoro, V. J., Medina, M. M. E., y Juárez, G. F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37-47.
- López, R. F. (1994). La Influencia de los valores en el éxito educativo y la mejora escolar. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Maestro, C. (2006). La evaluación del sistema educativo. *Transatlántica de educación*, 1(1), 55-67.
- Mares, M. A., Martínez, L. R., y Rojo, S. H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Martínez, P. O. J. (2008). Actitudes hacia la Matemática. *Sapiens*, 9 (1), 237-256.
- Martínez, G. B., y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.
- Martínez, M. M. (Coord.) (2004). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. Temáticos Escuela, 11. Barcelona: Praxis.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Martínez-Otero, P. V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martínez, R. F. (2006). PISA en América Latina: Lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. *Revista de Educación*, volumen extraordinario 26, 154- 162.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 31-43.
- Massot, M. Ferrer, F. Ferrer, G. (2006). El estudio PISA y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España. *Revista de Educación*, extraordinario 1, 381-398.
- Mackenzie, D. E. (1983). Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends. *Educational Research*, 12(4), 5-17.
- McKinsey&Company. (2007). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.

- Melgarejo, D. J. (2008). Las claves del éxito de Finlandia en PISA: calidad y equidad. *Revista Crítica*, 956, 48-52.
- Melgarejo, X. (2013). Gracias, Finlandia. Barcelona: Plataforma Actual.
- Miñano, P. P. y Castejón C. J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 11(28), 34-45.
- Montero R. E., Villalobos P. J., y Valverde B. A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multínivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234.
- Moreno, D. M. J., Vargas, S. A., Pelayo, D. Y. (2009). La investigación cualitativa a través del estudio de casos: referencia a la investigación en turismo. pp. 541-563. En II Jornadas de Investigación en Turismo. Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. Sevilla.
- Mortimore, P. Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). School matters. The junior years. Somerset: Open Books.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie de Documentos de PREAL, 61, 103.
- Moynihan, D. P. (1968). The crisis in welfare united states. *Public Interest*, pp. 3-29.
- Muijs, D. (2003). Improving and effective schools in disadvantaged areas: a summary of research findings. *Improving schools*, 6(1), 5-11.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B. P. M., Timperley, H. y Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Muñoz, I. C., Magaña, R. R., y Bravo, V. M. (2012). En busca de una distribución más racional y equitativa de los programas que se destinan, en México, al mejoramiento de la calidad de la educación básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 5-25.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, T. F. J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá. Convenio Andrés Bello. p. 376.
- Murillo, T. F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, T. F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- (2014). La investigación sobre Liderazgo educativo. Una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 9-14.
- Murillo, T. F. J., e Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, T. F. J., e Hidalgo, N. (2015). Dime como evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Educación Evaluativa*. 8(1), 5-9.
- Murillo, T. F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 407-427.
- Murillo, T. F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2), 1-23.
- Murillo, T. F. J., Hernández-Castilla, R., y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos XXXVIII*, (151), 55-70.
- Murillo, T. F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, T. F. J., y Román, C. M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
- Murillo, T. F. J., y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-53.

- Murillo, T. F. J., y Román, M. (2008). La evaluación Educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Navarro, E. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Nieto, M. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza empírica. *Teoría de la Educación*, 20, 34-64.
- Nordahl, T. (2006): Skolelederen 01, page 6-7.
- Núñez, P. J. C., González-Pineda, J. A., García, R. M., González-Pumariega, S., Roces, M. C., Álvarez, P. L., y González, T. M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Obaya, A., y Ponce, G. R. (2014). La tutoría en la escuela secundaria. *Correo del maestro*, 216.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results of programme for international student assessment*. Paris: OECD.
- OCDE. (2007). *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*.
- OCDE. (2010). *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, OECD, Paris.
- OCDE. (2011). *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2014). *¿Are Disadvantaged Students more Likely to Repeat Grades? PISA in Focus*, 43, OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2014). *Education indicators in focus*.
- OCDE. (2014). *What Helps Teachers Feel Valued and Satisfied with their Jobs? Teaching in Focus*, 5. OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2015). *¿Do teacher-student relations affect students' well-being at school?*, PISA in Focus, 50. OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

- OCDE. (2015). What do parents look for in their child's school? PISA in Focus, 51. OCDE Publishing, Paris.
- OCDE. (2016). Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Omar, A. G. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 34(2), 9-27.
- Ouchi, W. (1981). Theory z. Reading. MA: Free Press.
- Pacheco, M. T. (2010). La problemática del sistema educativo en Chiapas. Retos para la investigación en educación. *L'Ordinaire Latino-américain*, 213, 199-211.
- Page, M., Moreal, B., Calleja, J.A., Cerdan, J., Echevarria, M. J., Garcia, C., Garivia, J. L., Gómez, C., Jiménez, S. C., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A. L., Sánchez, A. y Trillo, C. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Pàmies, R. J. (2007). Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Paniagua, A. (2011). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas.” EMIGRA Working Papers, 132.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la transcripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- PIRLS. (2016). The Value of Participating in PIRLS 2016.
- PISA. (2000). Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes PISA 2000 de la OCDE.
- PISA. (2003). Aprender para el mundo del mañana. OCDE.
- Poggi, M. (2008). Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica. OCDE.
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *Participación activa*, 13, 62-72.

PROSPERA. (2014). Montos de Apoyos.

Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). Effective schools: A Review. *Elementary School Journal*, 4, 427-452.

Reeves, J. B. (2010). Academic optimism and organizational climate: An elementary school effectiveness test of two measures. Unpublished Ph. D. Thesis, The University of Aalabama, Alabama.

Rentería, C. E. (2010). La evaluación del desempeño escolar y la política educativa caso México. *Revista Iberoamericana de Educación* 54(2), 1-13.

Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 25-38). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Secretaría General Técnica) – Consejo Escolar del Estado.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para la mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 174.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (eer): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.

Riddell, S., Brown, J., y Duffield, J. (2001). La utilidad de la investigación cualitativa para una política y una práctica que influyan en la eficacia escolar. En Slee, R., Weiner, G., y Tomlinson, S. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, España: Akal.

Rivero, J. (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 33-41.

Roberts, B. W. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. *Journal of Research in Personality* 43(2), pp. 137-145.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós

Rodríguez, G. R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 309-324.

Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.

- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teachers' expectations as unintended determinants of pupils' intellectual competence. En M. Deutsch, I. Katz y A. R. Jen-sen (Eds.), *Social class, race and psychological development* (pp. 219-253). Nueva York: Holt, Rinehart, y Winston. Rousseau, D.
- Ruiz, C. M. (2014). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 85-104.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 4-8.
- Ruiz, G., Ruiz, J., y Ruiz, E. (2010). Indicador global del rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-11.
- Runnymede Trust. (2003). *Complementing Teachers: A Practical Guide to Promoting Raice Equality in Schools*, London: Runnymede Trust.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y Comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, 17, 19-31.
- Sammons, P. (1999). School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first Century. En Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Sammons, P. (2007) School effectiveness and equity: making connections. Executive summary. CfBT.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: ofsted.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sandoval, H. A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un Estudio con base en los datos del EXANI-I. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(1), 22-42.

- Saura, C. G., y Luengo, N. J. J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 115-1345.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), pp. 61-80.
- Scheerens, J. (1993). Basic School Effectiveness Research: Itemfor a Research Agenda, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 4(1), 17-36.
- Scheerens, J., y Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford:Pergamon.
- Scheerens, J. y Creemers, B. P. M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, 26, 21-31.
- Schleicher, A. (2007). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. En *McKinsey&Company*.
- Secretaría de Hacienda Chiapas. (s.f.). Programa Regional de Desarrollo: Región VII de los Bosques.
- SEDESOL. (2010). Catálogo de localidades.
- See, B H, Gorard, S y White, P (2004). Teacher demand: ¿Crisis, what crisis? *Cambridge Journal of Education* 34(1), 103-123.
- Segers, M., Dierick, S., y Dochy, F. (2001). Quality standards for news modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the over-all test. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-586.
- SEP. (s/d). Diferencia de ENLACE con otras pruebas.
- SEP. (s/d). Reforma secundaria.
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- SEP. (1993). Ley General de Educación.
- SEP. (2001). Escuelas de calidad.

- SEP. (2006). Diario Oficial. Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de Estudio para educación secundaria.
- SEP. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012.
- SEP. (2008). Alianza por la calidad de la educación.
- SEP. (2012). Programa para el fortalecimiento del servicio a la educación telesecundaria.
- SEP. (2012). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2011-2012.
- SEP. (2012). Resultados históricos por entidad federativa.
- SEP. (2013). Educación Secundaria.
- SEP. (2013). Programa de estímulos a la calidad docente.
- SEP. (2013) ¿Qué es ENLACE?
- SEP. (2013). Reforma Integral de la Educación Básica.
- SEP. (2013). Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.
- SEP. (2013). Resultados Históricos ENLACE Básica 2006-2013 por entidad federativa.
- SEP. (2014). Estadísticas del Sistema Educativo de Chiapas.
- SEP. (2014). Resultados de los años anteriores. ENLACE.
- SEP. (2014). Carrera Magisterial.
- SEP. (2015). Plan de Estudios. Educación Básica en México.
- Silas, C. J. C. (2008) ¿Por qué Miriam sí va la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(39), 1255-1279.
- Slater, R. y Teddlie, C. (1992). Toward a Theory of School Effectiveness and Leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 242-257.
- Slee, R., Weiner, G., y Tomlinson, S. (2001). ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid, España: Akal.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stedmand, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214-224.

Stringfield, S. y Slavin, R. E. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B. P. M. Creemers y G. J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research* (pp. 35-69). Groningen: ICO

Stringfield, S. y Teddlie, C. (1989). The first three phases of the Louisiana school effectiveness study. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets y Zeitlinger, pp. 281-293

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.

Tarabini, A., y Castellani, C. M. C. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 91-94.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós, p. 343.

Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.

Teddlie, C., y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.

Tejedor-Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.

Thieme, C., Prior, D., Giménez, V., y Tortosa, A. E. (2011). Desempeño de los establecimientos educativos: ¿Un problema de recursos, capacidades organizacionales o nivel socioeconómico? *XVIII Encuentro de economía pública*. Málaga.

Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.

Tiana, F. A. (2002). Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación ¿Qué pretendemos evaluar, ¿qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?

- Tiana, F. A. (2002) ¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales? Ponencia presentada al Seminario Internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina”. Ministerio de Educación de la República de Chile, Santiago.
- TIMSS. (2011). About TIMSS 2011.
- TIMSS. (2015). The value of participating in TIMSS 2015.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. M., y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (SCHOOL ENGAGEMENT) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 119-135.
- Torres, D. C. R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 20(82), 6-23.
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre Educación*, 16, 127-146.
- Townsend, T., Ávalos, B., Cadwell, B., Cheng, Y.C., Fleisch, B., Moos, L. Stoll, L., Stringfield, S., Sundell, K., Tam, W., Taylor, N., y Teddlie, C. (2007). *International Handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht:Springer.
- Treviño, E., y Place, K. (2012). Políticas educativas y factores que explican el aprendizaje en América Latina y el Caribe. LLECE, 7.
- Treviño, V. E., y Treviño, G. G. I. (2004). Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes. Colección cuadernos de investigación, 5. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Tröhler, D. (2009). Harmonizing the Educational Globe. *World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 5-17.
- Tshering, G., y Prain, V. (2011). Benchmarking the performance of Bhutanese students with the performance of the students from the OECD's PISA countries. *Educational Research and Evaluation*, 17(4), 263-281.
- UNESCO. (2009). Reporte Técnico del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE): los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

- UNESCO-OREALC. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO. (2012). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.
- UNESCO. (2012). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
- UNESCO. (2016). Reducción de la pobreza.
- Vaca, J. y Montiel, B. (2008). ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los test. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 6.
- Vásquez, A. A. (2012). Intelectuales reprobando al rendimiento académico. Plumilla Educativa, 9, 120-140.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (2009). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Trotta: Madrid.
- Vélaz de Medrano, U. M. C. (2006). Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. Revista de Educación, volumen Extraordinario, 26, 13-18.
- Wagemaker, H. (2011). Entrevista a Hans Wagemaker. Boletín del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE, 5.
- Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: for successful schools. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Wilkins, R. (2015). Global engagement for local agency: a spatial analysis of school leadership for inclusive learning.
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.
- Willms, D. (2006). Las brechas de aprendizaje. Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos. Traducción del libro: Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. Montreal, Canadá, realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.
- Yin, R. K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

- Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis S., y Barcelo, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 23, 66-82.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en México: retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-17.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-17.
- Zorrilla, F. M. y Muro, G. F. J. (2004). La enseñanza secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. 98.
- Zorrilla, M. F. (2012). Entrevista a Margarita Zorrilla Fierro. *Boletín del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE*, 6.

Anexos

Anexo 1. Guion entrevista Directores de centro, Proyecto EXEDE

Explicar el objetivo principal de la investigación EXEDE: Conocer y analizar los factores que contribuyen al éxito de centros en zonas desfavorecidas haciendo hincapié en los factores relacionados con las políticas educativas y las características institucionales. La investigación incluye estudios de caso en 5 ciudades españolas.

1. Datos personales

Nombre y apellidos:

Fecha y lugar de nacimiento:

Formación académica:

Años de ejercicio de la profesión (como profesor/a):

Centro:

Titularidad del centro:

Centro confesional o no confesional:

Categoría profesional actual:

Años de ejercicio profesional en este centro

Años de ejercicio de director/a de este centro:

Lugar de residencia en la actualidad:

2. Características del barrio

Objetivo: Conocer la percepción y conocimiento que tiene el director/a del municipio donde se sitúa el centro.

2.1 ¿Puede explicar en qué tipo municipio se encuentra este centro? ¿Qué percepción se tiene en el resto de la ciudad? ¿Ha variado esta percepción en los últimos años? ¿Por qué?

2.2 ¿Qué tipo de relaciones existen entre los vecinos? ¿Es un municipio cohesionado? ¿Existen redes de apoyo informales en el vecindario? ¿De qué tipo? ¿Se producen situaciones conflictivas en él? ¿Qué tipo de situaciones? ¿Precisan estas de intervención institucional?

2.3 ¿Cómo definiría los recursos educativos y sociales existentes en relación a la adecuación, cantidad y proximidad? ¿Los considera adecuados? ¿Son suficientes? ¿Cuál es su valoración en relación a la proximidad a los usuarios?

2.4 ¿Cuáles cree que son las principales necesidades educativas?

3. Características del centro educativo

Objetivo: Conocer las características del centro y sus peculiaridades en relación al territorio donde se sitúa y otros centros educativos.

3.1 En relación a la población de este barrio, ¿qué tipología de alumnado acoge este centro? Si existe una sobrerepresentación o una infrarrepresentación de algún perfil de alumnado, ¿de qué tipo? ¿A qué se debe? ¿Qué procesos están relacionados con ello?

3.1.1. ¿Existe una institución o instrumento para la distribución del alumnado? Si es así, ¿cuáles son sus criterios y cómo los aplica?

3.1.2. ¿Existen zonas educativas? Si existen, ¿en qué criterios se fundamentan? ¿A qué procesos afectan y de qué forma? ¿Se han producido variaciones? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con qué resultado?

3.1.3. ¿Cómo se produce la distribución del alumnado en esta zona? ¿Existe un criterio de selección del alumnado común en todos los centros? ¿Cuáles son? Si existen diferencias entre centros (o tipos de centro), especificarlos. ¿Cómo funcionan? ¿Qué consecuencias tienen en cada uno de los casos?

3.1.1. ¿Cómo se produce el proceso de pre-matriculación en los centros? ¿Qué información se da? ¿De qué forma? ¿Consideran que existen unos centros más receptivos que otros a determinados perfiles de alumnado?

3.2 En relación a la situación actual de este centro, ¿cuál sería su diagnóstico en relación a objetivos cumplidos y necesidades actuales?

3.2.1. ¿Qué espacios y recursos existentes en el centro destacaría por su uso y funciones? (por ejemplo, biblioteca, sala multimedia, aulas específicas, sala de reunión de padres, TIC en el aula, etc.)

3.2.2. ¿Existe algún sistema de dotación adicional o específica de recursos en función de las mayores necesidades de los centros? ¿En qué consisten? ¿Cuáles recibe su centro? ¿Qué administración la financia (local, estatal)?

3.2.3. Y en relación a sus alumnos, ¿Son beneficiarios de becas de las administraciones locales? ¿Cuáles (material escolar, desplazamiento, comedor, otras)? En qué etapas educativas ¿Qué incidencia tienen? ¿Sobre quiénes?

4. Factores de éxito

Objetivo: Conocer desde el punto de vista del director cuáles son los factores que aportan buenos resultados a su centro. En primer lugar, se realizan algunas preguntas generalistas para que, sin influencia previa, determine los factores que considera oportunos. A continuación, se va preguntando por factores concretos en bloques temáticos

4.1 Preguntas generalistas

4.1.1. ¿Qué significa ser “buen alumno/a” en su centro? ¿Qué características tiene un “buen alumno/a”?

¿Cuál es el objetivo del centro en relación a sus alumnos en general?

- 4.1.2 Hemos seleccionado su centro para nuestro estudio puesto que es un centro que obtiene buenos resultados. ¿Por qué cree que su centro obtiene éxito? ¿Cuáles son las razones que explican sus buenos resultados? ¿Cómo se ha producido este proceso?

[Aquí se pretende conocer a qué factores se atribuye el éxito del centro. Posteriormente se irá preguntando por diferentes tipos de factores. En aquellos que haya profundizado no es necesario repetir]

4.2 En relación al profesorado,

- 4.2.1 ¿Qué habilidades y competencias se valoran en el profesorado de este centro?
- 4.2.2 ¿Qué habilidades y competencias se valoran en los tutores? ¿Cómo se desarrolla la acción tutorial? ¿Existe un Plan tutorial compartido? ¿Cómo se lleva a cabo?
- 4.2.3 ¿Cómo se produce la selección del profesorado en este centro? ¿Existe la posibilidad de retener profesorado de calidad? ¿A través de qué sistema? ¿Cuál es la estabilidad del profesorado en el centro?
- 4.2.4 ¿Existen procesos de mejora de las competencias del profesorado en el centro? ¿Cuáles? ¿Tiene incidencia sobre todo el profesorado?
- 4.2.5 ¿Existe algún protocolo de acogida del profesorado novel? ¿Cuál? ¿Cómo se distribuye el profesorado novel en el centro? ¿Es equitativo?
- 4.2.6 ¿Cómo cree que son las relaciones entre el profesorado?
- 4.2.7 ¿Cómo cree que son las relaciones entre el profesorado y el alumnado en este centro? ¿Qué tipo de involucración tiene el profesorado con el alumnado?
- 4.3 En relación a la autonomía pedagógica y proyecto educativo del centro, ¿Qué grado de autonomía tienen y se lleva a cabo?

Autonomía Curricular: ¿Existe autonomía a nivel curricular? ¿Existe cierta flexibilidad en las asignaturas? ¿Existe la capacidad para establecer el horario semanal? ¿A través de qué métodos y criterios se evalúa y promociona al alumnado? ¿Quién lo decide y cómo?

Autonomía metodológica y didáctica: ¿Existe flexibilidad en la escuela en relación a la selección y elaboración de materiales? ¿Quién escoge los materiales? ¿Cuándo? ¿En base a qué criterios? ¿En el centro se elaboran materiales?

Autonomía en el aula: ¿Existe flexibilidad en la escuela en relación a la metodología de aula? ¿Quién escoge la metodología de aula? ¿Existen diferencias elevadas entre los diferentes profesores?

4.4 En relación a la autonomía de organización y gestión

- 4.4.1 ¿Qué grado de autonomía en relación a la organización y la gestión cree que tiene este centro en relación a otros centros de la zona? ¿En qué ámbito considera que tiene más flexibilidad: ¿organización, gestión económica, gestión de personal, del alumnado, de las relaciones con el entorno? ¿De qué forma la aplica en cada uno de los casos? ¿Qué beneficios ha obtenido?

4.5 En relación a la toma de decisiones,

- 4.5.1 ¿Cómo se produce la toma de decisiones en el centro? ¿Y la transmisión de las decisiones? ¿Cuál diría que es la consideración que tiene la dirección por parte del resto de profesionales del centro? ¿Y de los alumnos? ¿Y de las familias?
- 4.5.2 ¿Existen mecanismos para la participación activa de los profesores en la toma de decisiones? ¿Cuáles? ¿Cómo funcionan?
- 4.5.3 ¿Existe algún mecanismo para recoger propuestas del alumnado o las familias? ¿Qué utilización tiene? ¿Qué cambios se han producido a través de este mecanismo?

4.6 En relación a los diferentes procesos de evaluación que vive el centro,

- 4.6.1 ¿En qué tipo de evaluaciones o pruebas participa el centro (competencias básicas)? ¿Cuáles son los resultados del centro? ¿Quién analiza estos resultados en el centro y qué se hace con ellos? ¿Qué cambios se han realizado hasta el momento como consecuencia de este proceso?
- 4.6.2 A raíz de las inspecciones que se han realizado en el centro ¿Se han realizado cambios? ¿Cuáles? ¿Qué ha supuesto para el centro?
- 4.6.3 ¿Dispone el centro de mecanismos de autoevaluación de los procesos educativos? ¿Sobre qué tipo de procesos? (relacionales, resultados educativos, funcionamiento dirección, organización, función docente, resultados de los estudiantes) ¿Quién participa en este proceso autoevaluativo y de qué forma? (profesorado, dirección, alumnado, familias) ¿Qué medidas se toman según los resultados y quien lo hace?

4.7 En relación a las expectativas sobre el alumnado,

- 4.7.1 ¿Existen itinerarios educativos diferenciados? ¿Por qué? ¿Qué lo fundamenta? ¿Cómo se organizan? ¿Bajo qué criterio? ¿Quién lo decide? ¿Siempre ha sido así?
- 4.7.2 ¿Se realizan agrupamientos diferenciados de los alumnos? ¿Por qué? ¿Qué lo fundamenta? ¿Cómo se organizan? ¿Bajo qué criterio? ¿Quién lo decide? ¿Qué tamaño tienen los grupos? ¿Siempre ha sido así?
- 4.7.3 ¿Se produce la repetición de curso? ¿En qué ocasiones se recomienda y por qué? ¿Cómo se toman las decisiones de repetición de curso de los estudiantes? Conocer datos, niveles, grupos

- 4.7.4 ¿Qué tipo de participación se espera de los alumnos? ¿Qué mecanismos de participación existen para los alumnos? ¿Qué uso se realiza de ellos? ¿Existen mecanismos para recoger la voz del alumnado? ¿Cuáles? ¿Se llevan a la práctica sus propuestas? ¿Cuáles?
- 4.7.5 ¿Existe un protocolo de acogida para los alumnos de nueva incorporación? ¿Cuál? ¿En qué consiste? ¿Dispone el centro de aulas de enlace/acogida? ¿Cuántas? ¿Quién es la persona responsable? ¿Cómo funciona? ¿Cuánto tiempo acuden los niños/jóvenes a ella?
- 4.8 En relación al papel otorgado a las familias en la escolarización,
- 4.8.1 ¿Qué valor se da a la participación de las familias en el centro? ¿Por qué? ¿Qué se espera de ellas?
- 4.8.2 ¿Qué participación tienen las familias en el centro (elevada, implicada, poco implicada...)? ¿A través de qué tipo de actividades se produce la participación (asistencia reuniones, AMPA, presencia en espacios informales, iniciativas propias, respuesta a iniciativas del centro...)? ¿Qué tipo de familias participan en cada tipo de actividades?
- 4.8.3 ¿Qué papel tienen las familias en el progreso educativo de sus hijos? ¿Qué tipo de apoyo dan a sus hijos? ¿Qué miembros de la familia se involucran y de qué manera?
- 4.8.4 ¿Qué sistemas de comunicación y participación familiar promueve el centro? ¿Qué objetivos tiene cada uno de ellos? ¿Qué grado de participación existe?
- 4.8.5 ¿Se realizan sesiones o programas de formación para las familias? ¿Cuáles? ¿Quién las decide/propone? ¿Existe participación de las familias en esta decisión?
- 4.8.6 ¿Qué sistemas de participación de la comunidad promueve el centro? ¿Qué objetivos tiene cada uno de ellos? ¿Qué grado de participación existe?
- 4.9 Podría explicarnos cuáles son los proyectos más importantes en los que participa el centro: objetivos, entidades con las que se colabora, tipo de estudiantes a los que va dirigido, profesionales y otros agentes educativos involucrados, resultados.
- 4.9.1 ¿Se trabaja con otros servicios del barrio? ¿Con cuáles? ¿De qué forma? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué resultados?
- 4.9.2 ¿Se colabora con asociaciones del barrio? ¿Con cuáles? ¿De qué forma? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué resultados?

5. Comentarios a añadir, si los hay...

Anexo 2. Guion entrevista inspectores de centro, Proyecto EXEDE

Explicar el objetivo principal de la investigación EXEDE: Conocer y analizar los factores que contribuyen al éxito de centros en zonas desfavorecidas haciendo hincapié en los factores relacionados con las políticas educativas y las características institucionales. La investigación incluye estudios de caso en 4 ciudades españolas. Las entrevistas con los inspectores pueden aportar información sobre los centros en concreto, pero también sobre las especificidades de estos centros en relación con el resto de centros de la zona.

6. Datos personales

Nombre y apellidos:

Fecha y lugar de nacimiento:

Formación académica:

Años de ejercicio de la profesión (como profesor/a):

Centros:

Categoría profesional actual:

Años de ejercicio de inspector en esta zona

Lugar de residencia en la actualidad:

7. Características del municipio

Objetivo: Conocer la consideración que se tiene del tipo de barrio donde se sitúa el centro.

- 7.1 Puede explicar en qué tipo de municipio se encuentra el centro ¿Qué percepción se tiene en el resto del estado? ¿Ha variado esta percepción en los últimos años? ¿Por qué?
- 7.2 ¿Qué tipo de relaciones existen entre los vecinos? ¿Es un municipio cohesionado? ¿Existen redes de apoyo informales? ¿De qué tipo? ¿Se producen situaciones conflictivas? ¿Qué tipo de situaciones? ¿Precisan estas de intervención institucional?
- 7.3 ¿Cuáles cree que son las principales necesidades educativas y sociales?
- 7.4 ¿Cuál es su valoración sobre los recursos educativos existentes? ¿Los considera adecuados? ¿Son suficientes? ¿Cuál es su valoración en relación a la proximidad a los usuarios?
- 7.5 ¿Cuál es su valoración sobre los recursos sanitarios y de bienestar social existentes? ¿Los considera adecuados? ¿Son suficientes? ¿Cuál es su valoración en relación a la proximidad a los usuarios

8. Características educativas de la zona

Objetivo: Conocer las características educativas generales de la zona, valoración de los centros y razones.

- 8.1 ¿Puede explicar cuáles son las características de los centros de la zona? Explicar tipo de centros por titularidad, tipo de alumnos que acogen, prestigio social de los centros, etc.

8.2 ¿Cuáles son los centros que actualmente se consideran de éxito en este entorno? ¿Cuáles son para usted las razones que han conducido al éxito en estos centros? (enumeración de los factores de éxito)

8.2.1 ¿Cuál ha sido el papel de las políticas educativas de las administraciones en este éxito? (políticas locales? Autonómicas? Estatales?) ¿Qué tipo de factores considera que están relacionados con la administración y las políticas educativas?

8.2.2 ¿Qué tipo de factores considera que están relacionados con el centro en cuestión?

8.2.3 ¿Qué tipo de factores considera que están relacionados con los profesores?

8.3 ¿Existe una sobrerepresentación o una infrarrepresentación de algún perfil de alumnado en alguno de los centros? ¿De qué tipo? ¿A qué se debe? ¿Qué procesos están relacionados con ello?

3.1.4. ¿Existe una institución/instrumento para la distribución del alumnado? Si es así, ¿cuáles son sus criterios y cómo los aplica?

3.1.5. ¿Existen zonas educativas? Si existen, ¿en qué criterios se fundamentan? ¿A qué procesos afectan y de qué forma? ¿Se han producido variaciones? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con qué resultado?

3.1.6. ¿Cómo se produce la distribución del alumnado en esta zona? ¿Existe un criterio de selección del alumnado común en todos los centros? ¿Cuáles son? Si existen diferencias entre centros (o tipos de centro), especificarlos. ¿Cómo funcionan? ¿Qué consecuencias tienen en cada uno de los casos?

3.1.7. ¿Cómo se produce el proceso de pre-matriculación en los centros? ¿Qué información se da? ¿De qué forma? ¿Consideran que existen unos centros más receptivos que otros a determinados perfiles de alumnado?

8.4 ¿Existe un trabajo colaborativo entre centros educativos en esta zona? ¿Entre qué centros? ¿En qué consiste? ¿Cómo surgió? ¿Desde qué ámbito? ¿Alguien lo lidera, o algún centro en especial? ¿Qué consecuencias comporta?

8.4.1 ¿Los centros trabajan con otros servicios del barrio? ¿Con cuáles? ¿De qué forma? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué resultados?

8.4.2 ¿Los centros colaboran con asociaciones del barrio? ¿Con cuáles? ¿De qué forma? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué resultados?

3.5 ¿Existe algún sistema de dotación adicional o específica de recursos en función de las mayores necesidades de los centros de la zona? ¿En qué consisten? ¿Qué centros lo reciben? ¿Por qué? Preguntar por la Administración de la que es responsabilidad la dotación o recurso.

3.6 ¿Los alumnos de esta zona son beneficiarios de sistemas de beca desde las administraciones locales? ¿Cuáles (material escolar, desplazamiento, comedor, otras)? ¿En qué etapas educativas? ¿Qué centros lo reciben? ¿Por qué? ¿Qué incidencia tienen? ¿Sobre quiénes? Administración de la que es responsabilidad.

9. Factores de éxito del centro educativo

Objetivo: Conocer las características del centro y los factores que pueden considerarse. Primero se realiza una pregunta abierta, y después se van realizando preguntas concretas sobre los factores en cuestión.

9.1.1 Puede enumerar, a su criterio, cuáles son los principales factores que han conducido al centro X a que sus alumnos tengan éxito. Una vez enumerados preguntar por qué cada uno de ellos es importante (explicar cada uno de los factores), y en qué se diferencia de otros centros.

9.1.2 ¿Qué ha hecho posible la coincidencia de estos factores? ¿Ha habido un punto de inflexión que ha marcado el inicio del camino hacia el éxito?

9.2 En relación a la población de este barrio, ¿qué tipología de alumnado acoge este centro? Si existe una sobrerepresentación o una infrarrepresentación de algún perfil de alumnado en este centro, ¿de qué tipo? ¿A qué se debe? ¿Qué procesos están relacionados con ello? ¿Siempre ha sido así? Cambios y permanencias.

9.3 En relación al liderazgo,

9.3.1 ¿Considera que la dirección ha ejercido y ejerce el liderazgo en la consecución del éxito en el centro? ¿Qué características tiene este liderazgo? ¿Qué repercusiones tiene? ¿Considera que ha sido y es clave su función en la consecución de los resultados que se están obteniendo? ¿Por qué? ¿Qué puntos fuertes (virtudes) destacaría de este liderazgo?

9.3.1.1 ¿Considera que el liderazgo del equipo directivo se sustenta en un Proyecto Educativo de Centro? ¿Podría explicar las características de este proyecto?

9.3.1.2 ¿Existen otros liderazgos en el centro? ¿De qué tipo? ¿Qué impacto tienen? (positivo o negativo)

9.3.2 ¿Cómo se produce la toma de decisiones? ¿Y la transmisión de las decisiones?

9.3.2.1 ¿Existen mecanismos para la participación activa de los profesores en la toma de decisiones? ¿Cuáles? ¿Cómo funcionan?

9.3.2.2 ¿Existe algún mecanismo para recoger propuestas del alumnado o las familias? Si existe, ¿se considera útil? ¿Qué utilización tiene? ¿Qué cambios se han producido a través de este mecanismo?

9.4 En relación al profesorado,

- 9.4.1 ¿Cree que el profesorado de este centro tiene cualidades específicas (competencias, habilidades) que contribuya al éxito de sus alumnos? ¿Cuáles? ¿De qué manera contribuye? ¿Existe alguna característica de plantilla o de selección del profesorado específica en este centro que lo explique?
- 9.4.2 ¿Cree que existen prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesionales de este centro que contribuyen al éxito de sus alumnos? ¿Cuáles? ¿De qué manera contribuyen? ¿Desde cuándo se implementan? ¿Por qué se empezaron a implementar?
- 9.4.3 Y, específicamente en la acción tutorial, ¿cree que la acción tutorial que se realiza contribuye al logro de mejores resultados de los estudiantes del centro? ¿En qué consiste? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿De qué manera contribuye a ello?
- 9.4.4 ¿Cómo cree que son las relaciones entre el profesorado y el alumnado en este centro? ¿Qué tipo de relación/involucración tiene el profesorado con el alumnado?

9.5 En relación a la autonomía pedagógica y proyecto educativo del centro,

- 9.5.1 ¿Conoce qué grado de autonomía tiene el centro y cómo se lleva a cabo? ¿Es esta una peculiaridad en relación a otros centros de la zona? ¿Por qué resulta ventajoso (o no) este grado de autonomía?
- 9.5.2 La autonomía, ¿en cuáles de estos ámbitos se aplica: ¿Autonomía Curricular, Autonomía metodológica y didáctica, Autonomía en el aula? ¿De qué forma? ¿Cómo afecta a los resultados de éxito del centro? ¿Desde que empezó a aplicarse, se han producido cambios significativos en el centro y en los resultados de los estudiantes?
- 9.5.3 ¿Participa el centro en proyectos educativos? ¿Cuáles? ¿Con qué resultados? Han surgido del centro y/o han sido propuestos por la administración? (al final del cuestionario se vuelve a hacer la pregunta, si no se ha recogido suficiente información en esta

9.6 En relación a los diferentes procesos de evaluación que vive el centro,

- 9.6.1 Desde inspección, ¿qué tipo de proceso de mejora ha vivido este centro? Preguntar por la trayectoria que ha conducido a que éste sea ahora un centro de éxito en su contexto.
- 9.6.2 ¿Qué tipo de cuestiones han sido valoradas positivamente de este centro desde la inspección? ¿Qué tipo de cuestiones han precisado de cambios? ¿El centro ha

escuchado y actuado en consecuencia a la inspección? ¿En qué casos? ¿Qué consecuencias ha tenido?

- 9.6.3 ¿En qué tipo de evaluaciones o pruebas participa el centro (competencias básicas)?
¿Cuáles son los resultados del centro? ¿Sabe qué hace el centro con estos datos?

9.7 En relación a las expectativas sobre el alumnado,

- 9.7.1 ¿Qué caracteriza a este centro sobre la relación que establecen los profesionales con el alumnado?

- 9.7.2 ¿Con qué criterios se agrupan los estudiantes? ¿Se realiza alguna práctica de agrupamiento diferenciado del alumnado y/o itinerarios educativos diferenciados? ¿Por qué se agrupan de esta manera? (criterios, evidencias de mejora de resultados, atención a la diversidad, etc.), ¿Siempre ha sido así? Esta forma de agrupamiento ¿es similar a la de otros centros de la zona? ¿En qué? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Cómo se toman las decisiones de agrupamiento de los estudiantes?

9.8 En relación a la inclusividad

- 9.8.1 ¿Puede decirse que este es un centro inclusivo? ¿Por qué? ¿Qué medidas o prácticas lo fundamentan? ¿Qué consecuencias tiene? Esta forma de operar, ¿es similar a la de otros centros de la zona? ¿En qué?

- 9.8.2 ¿Qué papel tienen los alumnos en este centro? ¿Qué tipo de participación se espera de los alumnos? ¿Qué mecanismos de participación existen para los alumnos? ¿Qué uso se realiza de ellos? ¿Existen mecanismos para recoger la voz del alumnado? ¿Cuáles? ¿Se llevan a la práctica sus propuestas? ¿Cuáles?

- 9.8.3 ¿Existe un protocolo de acogida para los alumnos de nueva incorporación? ¿Cuál? ¿En qué consiste? ¿Dispone el centro de aulas de enlace/acogida? ¿Cuántas? ¿Quién es la persona responsable? ¿Cómo funciona? ¿Cuánto tiempo acuden los niños/jóvenes a ella?

9.9 En relación al papel otorgado a las familias en la escolarización

- 9.9.1 ¿Cómo definiría el tipo de relaciones que se tiene en el centro con las familias? ¿En este centro se establecen relaciones con las familias de forma diferente a otros centros de la zona? ¿Se realiza alguna actividad específica? ¿En qué consiste? ¿Qué consecuencias tiene?

- 9.9.2 ¿Qué valor se da a la participación de las familias en el centro? ¿Por qué? ¿Qué se espera de ellas? ¿Qué participación tienen las familias en el centro (elevada, implicada, poco implicada...)? ¿A través de qué tipo de actividades se produce la participación (asistencia reuniones, AMPA, presencia en espacios informales,

iniciativas propias, respuesta a iniciativas del centro...)? ¿Qué tipo de familias participan en cada tipo de actividades?

9.9.3 ¿En este centro se establecen relaciones con la comunidad de forma diferente a otros centros de la zona? ¿Qué sistemas de participación de la comunidad promueve el centro? ¿Cómo afecta al éxito de sus alumnos? ¿Se tiene relación con el ayuntamiento, las entidades y asociaciones, las empresas de la zona?

9.10 Podría explicarnos cuáles son los proyectos más importantes que existen en la zona y en cuáles de ellos participa el centro y en cuáles no: objetivos, entidades con las que se colabora, tipo de estudiantes a los que va dirigido, profesionales y otros agentes educativos involucrados, resultados. Administración de la que es responsabilidad cada uno de ellos.

10. Comentarios a añadir, si los hay...

Anexo 3. Guion entrevista grupo de discusión profesores, Proyecto EXEDE

Explicar el objetivo principal de la investigación EXEDE: Conocer y analizar los factores que contribuyen al éxito de centros en zonas desfavorecidas haciendo hincapié en los factores relacionados con las políticas educativas y las características de los centros educativos. La investigación incluye estudios de caso en 4 comunidades españolas. Para la realización del grupo de discusión se propone una pregunta o bien una frase para completar que permita una respuesta abierta sobre la que deben opinar/discutir. En cada caso también se aporta una batería de preguntas para dinamizar (de lo general a lo concreto) sobre temas que deberían salir, y que, si no salen en la discusión, deberían preguntarse. El orden de estas preguntas dinamizadoras puede cambiarse de orden en función de los temas que surjan prioritarios en la respuesta a la pregunta principal.

1. Datos personales

Datos a recoger de cada uno de los participantes

Nombre y apellidos:

Fecha y lugar de nacimiento:

Formación:

Años de ejercicio de la profesión (como profesor/a):

Años de ejercicio en este centro:

Categoría profesional actual

 Especialidad que imparte

 Tipo de contrato

 Estabilidad en el centro/plantilla:

Lugar de residencia en la actualidad:

2. Características barrio

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los profesores de los recursos existentes en el municipio donde se sitúa el centro.

2.1 Vuestro centro ha sido escogido en esta investigación porque es un centro de éxito ¿Cuál es la aportación de vuestro centro al municipio?

¿Cuáles son las necesidades educativas de los chicos y chicas de este municipio? ¿Qué ha conseguido este centro en comparación con otros centros del municipio? ¿Cuáles han sido sus éxitos? ¿En qué aspectos? ¿Qué diferencia este centro de otros de este municipio?

3. Factores de éxito

Objetivo: Conocer sus opiniones sobre cuáles son los factores que aportan buenos resultados a su centro e indagar sobre otros que no mencionen. En primer lugar, se realizan algunas preguntas generalistas para que, sin influencia previa, determine los factores que considera oportunos. A continuación, se va preguntando por factores concretos en bloques temáticos

3.1 ¿Qué significa ser “buen alumno/a” para vosotros?

¿Qué características tiene un “buen alumno/a”? ¿Qué valoráis en un alumno/a? ¿La valoración positiva se basa sólo en resultados académicos o se valoran otras aptitudes/habilidades/comportamientos...? ¿Cuáles? ¿De qué forma se pone de manifiesto?

Este significado y estas características ¿son compartidas por todo el profesorado? ¿Por quienes? ¿Forma parte del ideario de centro?

¿Cómo son las relaciones entre los alumnos? ¿Qué tipo de liderazgo existe entre ellos (positivos y no positivos)? ¿Ha sido necesario realizar alguna intervención entre el alumnado? ¿Por qué motivos? ¿Qué tipo de actuación se llevó a cabo? ¿Qué resultados se obtuvieron?

3.2 ¿Cuáles creéis que son los factores que contribuyen a que vuestros alumnos obtengan éxito?

¿Cuáles son las razones que explican sus buenos resultados? ¿Por qué? ¿Cómo se ha producido este proceso?

En esta pregunta pueden salir factores de los que se van tratando del punto 3.3 al 3.8. Se puede hacer una lista en una pizarra, e ir comentando aquellos que han salido, para después ahondar en los que no. Si la disposición de los componentes del grupo se focaliza en alguno de los factores se puede aprovechar para ahondar en él, y una vez terminado volver a realizar la pregunta abierta.

3.3 ¿Qué papel creéis que tenéis vosotros como profesores en esos buenos resultados?

¿Cómo definiríais un “buen profesor”? ¿Qué características como profesores en este centro creéis que ayudan a vuestros alumnos? ¿Qué habilidades y competencias vuestras ayudan a los alumnos? ¿Creéis que en vuestro centro la mayoría de los profesores tienen estas habilidades?

¿Qué tipo de relación e involucración tenéis con vuestros alumnos? ¿Con algunos más que con otros? ¿Por qué? ¿Quiénes son? ¿Cuál es vuestro objetivo en relación a sus alumnos en general?

¿Qué finalidad tiene para vosotros el sistema de tutorías? ¿De qué forma se orienta a vuestros alumnos en su trayectoria educativa? ¿Quiénes están implicados? ¿De qué forma?

3.4 La relación entre los profesores del centro es ...

¿Cómo creéis que son las relaciones entre el profesorado? ¿Qué ambiente hay en el centro? ¿A qué creéis que se debe? ¿Qué contribuye a ello?

¿Esta situación ayuda en la práctica profesional en el centro? ¿De qué forma?

¿Cómo es la acogida a los profesores noveles? ¿Existe algún protocolo de acogida? ¿Cuál? ¿Cómo se distribuye el profesorado novel en el centro? ¿Es equitativo?

¿Qué mecanismos tenéis los profesores para la participación activa en la toma de decisiones? ¿Cómo funcionan? ¿Los utilizáis? ¿Cuándo? ¿Qué creéis que se obtiene con ello? ¿Todos los profesores los utilizan por igual? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias tiene?

3.5 La mejor manera para trabajar con alumnos diversos en nuestro centro es ...

¿Existen itinerarios educativos diferenciados? ¿Por qué? ¿Qué lo fundamenta? ¿Cómo se organizan? ¿Bajo qué criterio? ¿Quién lo decide?

¿Se realizan agrupamientos diferenciados de los alumnos? ¿Por qué? ¿Qué lo fundamenta? ¿Cómo se organizan? ¿Bajo qué criterio? ¿Quién lo decide? ¿Qué tamaño tienen los grupos?

¿Se produce la repetición de curso? ¿En qué ocasiones se recomienda y por qué? Conocer datos, niveles, grupos.

¿Existe un protocolo de acogida para los alumnos de nueva incorporación? ¿Cuál? ¿En qué consiste? ¿Dispone el centro de aulas de enlace/acogida? ¿Cuántas? ¿Quién es la persona responsable? ¿Cómo funciona? ¿Cuánto tiempo acuden los niños/jóvenes a ella?

¿Qué entendéis por alumnos con dificultades? ¿Qué metodologías se utiliza con los alumnos con dificultades? ¿Cuáles son los procedimientos? ¿Quiénes se implican? ¿De qué manera?

¿Existen adaptaciones curriculares? ¿En qué ocasiones? ¿La adaptación de los contenidos se produce al alza o a la baja?

¿Habéis detectado alguna vez desafección escolar entre algunos alumnos? ¿Entre qué tipo de alumnos? ¿Qué habéis hecho en estas situaciones? ¿Habéis conseguido mejorar la situación?

¿Qué tipo de participación se espera de los alumnos? ¿Qué mecanismos de participación existen para los alumnos? ¿Qué uso se realiza de ellos? ¿Existen mecanismos para recoger la voz del alumnado? ¿Cuáles? ¿Se llevan a la práctica sus propuestas? ¿Cuáles?

3.6 Este centro tiene una autonomía de organización y gestión en relación a ... Explicar y justificar en los casos comentados

Ámbito de organización

Ámbito de gestión económica

Ámbito de gestión de personal

Ámbito de gestión del alumnado

Gestión de las relaciones con el entorno

3.7 Este centro tiene una autonomía pedagógica y proyecto educativo propio fundamentado en

Autonomía Curricular: ¿Existe autonomía a nivel curricular? ¿Existe cierta flexibilidad en las asignaturas? ¿Existe la capacidad para establecer el horario semanal? ¿A través de qué métodos y criterios se evalúa y promociona al alumnado? ¿Quién lo decide y cómo?

Autonomía metodológica y didáctica: ¿Existe flexibilidad en la escuela en relación a la selección y elaboración de materiales? ¿Quién escoge los materiales? ¿Cuándo? ¿En base a qué criterios? ¿En el centro se elaboran materiales?

Autonomía en el aula: ¿Existe flexibilidad en la escuela en relación a la metodología de aula? ¿Quién escoge la metodología de aula? ¿Existen diferencias elevadas entre los diferentes profesores?

3.8 ¿Utilizáis sistemas de autoevaluación?

¿Dispone el centro de mecanismos de autoevaluación de los procesos educativos? ¿Sobre qué tipo de procesos? (relacionales, resultados educativos, funcionamiento dirección, organización, función docente, resultados de los estudiantes) ¿Quién participa en este proceso auto evaluativo y de qué forma? (profesorado, dirección, alumnado, familias) ¿Qué medidas se toman según los resultados y quien lo hace?

¿En qué tipo de evaluaciones externas o pruebas participa el centro (competencias básicas)? ¿Cuáles son los resultados del centro? ¿Quién analiza estos resultados en el centro y qué se hace con ellos? ¿Qué cambios se han realizado hasta el momento como consecuencia de este proceso?

A raíz de las inspecciones que se han realizado en el centro ¿Se han realizado cambios? ¿Cuáles? ¿Qué ha supuesto para el centro?

3.8 ¿Cómo es vuestra relación con las familias? ¿Qué sabéis de las familias de vuestros alumnos? ¿Cuál diríais que es el papel otorgado a las familias en el centro? ¿Por qué? ¿Qué se espera de ellas? ¿Qué sistemas de comunicación y participación familiar utilizáis con las familias? ¿Qué objetivos tiene cada uno de ellos? ¿En qué horarios se producen las comunicaciones presenciales? ¿Qué estrategias de flexibilización habéis utilizado? ¿Qué respuestas de las familias habéis obtenido?

¿Proponéis tareas educativas que incluyan la participación de las familias? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Qué resultados obtenéis con ello? ¿Permitís o fomentáis la presencia en el aula de las familias de vuestros alumnos? ¿Por qué? ¿En qué ocasiones? ¿Y de otros miembros de la comunidad, como los vecinos? ¿Por qué?

¿Cómo es la participación de las familias en el centro (elevada, implicada, poco implicada...)? ¿A través de qué tipo de actividades se produce la participación (asistencia reuniones, AMPA, presencia en espacios informales, iniciativas propias, respuesta a iniciativas del centro...)? ¿Qué tipo de familias participan en cada tipo de actividades?

¿Qué papel creéis que tienen las familias en el progreso educativo de sus hijos? ¿Qué tipo de apoyo dan las familias de este centro a sus hijos? ¿Qué miembros de la familia se involucran y de qué manera? ¿En todas las familias por igual o hay diferentes tipos...?

¿Se realizan sesiones o programas de formación para las familias? ¿Cuáles? ¿Quién las decide/propone? ¿Existe participación de las familias en esta decisión? ¿Qué grado de asistencia tienen?

¿Qué sistemas de participación de la comunidad promueve el centro? ¿Qué objetivos tiene cada uno de ellos? ¿Qué grado de participación existe?

3.9 ¿Diríais que en vuestro centro alguien o algunas personas ejercen un liderazgo?

¿Quiénes? ¿En qué se basa su fortaleza? ¿Qué características tiene? ¿Qué aporta al centro? Si no es la dirección del centro, preguntar por ella...

Si la respuesta es no, ¿cómo creeríais que debería ser?

3.10 Podrían explicarnos cuáles son los proyectos más importantes en los que participáis: objetivos, entidades con las que se colabora, tipo de estudiantes a los que va dirigido, profesionales y otros agentes educativos involucrados, resultados.

¿Colaboráis con otros servicios del barrio? ¿Con cuáles? ¿De qué forma? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué resultados? ¿Colaboráis con asociaciones del barrio? ¿Con cuáles? ¿De qué forma? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué resultados?

4. Comentarios a añadir, si los hay...

Anexo 4. Guion entrevista grupo de discusión alumnos, Proyecto EXEDE

Explicar el objetivo principal de la investigación EXEDE: Conocer y analizar los factores que contribuyen al éxito de centros en zonas desfavorecidas haciendo hincapié en los factores relacionados con las políticas educativas y las características de los centros educativos. La investigación incluye estudios de caso en 4 comunidades españolas. Para la realización del grupo de discusión se propone una pregunta o bien una frase para completar que permita una respuesta abierta sobre la que deben opinar/discutir. En cada caso también se aporta una batería de preguntas para dinamizar (de lo general a lo concreto) sobre temas que deberían salir, y que, si no salen en la discusión, deberían preguntarse. El orden de estas preguntas dinamizadoras puede cambiarse de orden en función de los temas que surjan prioritarios en la respuesta a la pregunta principal.

1. Datos personales

Nombre y apellidos:

Fecha y lugar de nacimiento:

Estado civil de los padres (casados, pareja de hecho, separados, divorciados, familia reconstruida):

Personas con las que vive:

Estudios del padre:

Lugar de trabajo del padre:

Estudios de la madre:

Lugar de trabajo de la madre:

Nº hermanos en total (contándote):

Edades de los hermanos:

Hermanos en esta escuela:

Curso en el que empezaste en esta escuela:

Escuela anterior:

Lugar de residencia en la actualidad:

2. Características del municipio

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los chicos y chicas sobre el municipio donde viven y van a la escuela.

2.1 En primer lugar, nos gustaría que nos hablarais sobre vuestro municipio, ¿Cómo es vuestro municipio? ¿Qué cosas os gusta de él? ¿Qué no os gusta?

2.2 ¿Cómo es el ambiente entre los jóvenes? ¿Qué podéis hacer en vuestro municipio? ¿Qué cosas os gustaría hacer y que no podéis hacer por el momento?

3. Factores de éxito

Objetivo: Conocer sus opiniones sobre cuáles son los factores que aportan buenos resultados a la escuela e indagar sobre otros que no mencionen. En primer lugar, se realizan algunas preguntas generalistas para que, sin influencia previa, determine los factores que considera oportunos. A continuación, se va preguntando por factores concretos en bloques temáticos

3.1 ¿Pensáis que los alumnos de vuestra escuela están ilusionados por ir a la escuela, por aprender?
¿Por qué?

3.2 ¿Qué creéis que significa ser “buen alumno/a” en vuestro centro desde la perspectiva de los profesores?

¿Qué características tiene un “buen alumno/a” para los profesores? ¿Qué valoran en un alumno/a? ¿La valoración positiva se basa sólo en resultados académicos o se valoran otras aptitudes/habilidades/comportamientos...? ¿Cuáles? ¿De qué forma se pone de manifiesto? ¿Cómo debe ser con los compañeros según los profesores? ¿Y cómo debe ser con los profesores? ¿Podéis poner un ejemplo de buen alumno según los profesores?

¿Qué consideráis los alumnos como un buen alumno? ¿Qué características tiene? ¿Qué es lo que lo define un buen alumno? ¿Cómo debe ser con los compañeros? ¿Y con los profesores? ¿Podéis poner un ejemplo de buen alumno según vosotros?

3.3 ¿Creéis que esta es una buena escuela? ¿Por qué? ¿Qué es lo que la hace buena? ¿Qué tiene vuestra escuela que no tienen las otras?

¿Creéis que es la mejor escuela de vuestro barrio? ¿Os cambiarías a otra si pudierais? ¿Por qué?

3.4 Vuestro centro ha sido escogido en esta investigación porque es un centro de éxito, ¿podrías decirnos porqué creéis que esta es una buena escuela? Vamos a hacer una lista para ver qué es lo más importante de vuestra escuela.

En esta pregunta pueden salir factores de los que se van tratando posteriormente. Se puede hacer una lista en una pizarra, e ir comentando aquellos que han salido, para después ahondar en los que no. Si la disposición de los componentes del grupo se focaliza en alguno de los factores se puede aprovechar para ahondar en él, y una vez terminado volver a realizar la pregunta abierta.

3.5 ¿Creéis que hay buenos profesores? ¿Cómo definiríais un “buen profesor”?

¿Cómo son los buenos profesores? ¿Qué habilidades tienen? Ejemplos ¿Hay algunos de ellos a mencionar especialmente?

Podéis poner ejemplos de porqué son buenos profesores en el aula ¿Qué hacen? ¿Qué hacen estos buenos profesores que no hacen los otros?

Podéis poner ejemplos de porqué son buenos profesores en relación a su temperamento, su manera de ser.

3.6 ¿Creéis que los profesores os conocen? ¿Saben cosas sobre vosotros?
¿Qué tipo de cosas saben sobre vosotros? ¿Sólo cosas sobre la escuela o también sobre fuera de la escuela? ¿Les ayuda saber/o no saber sobre vosotros para enseñarlos?

¿Los profesores saben lo que vosotros necesitáis para aprender bien? ¿Podéis poner ejemplos? ¿Os ayudan? ¿Cómo?

¿Los profesores os valoran? ¿Qué valoran de vosotros? ¿Cómo os hacen saber que os valoran? ¿Valoran sólo por los resultados académicos? ¿Qué otras cuestiones valoran? ¿Cómo se pone de manifiesto esta valoración? ¿Podéis poner un ejemplo? ¿Todos lo hacen de la misma forma, o lo hacen de diferentes formas?

¿Los profesores valoran vuestras familias? ¿Qué valoran de vuestras familias? ¿Cómo hacen saber que los valoran?

¿Creéis que los profesores os escuchan? Podéis poner un ejemplo

3.7 ¿Qué tipo de participación podéis tener los alumnos en la escuela? ¿Cómo podéis realizar propuestas en la escuela? ¿Lo hacéis? ¿Hay algunos alumnos que lo hacen más? ¿Quiénes son? ¿Y en a clase? ¿Podéis participar en las clases? ¿De qué manera? ¿Y vuestras familias? ¿Lo hacen? ¿De qué manera?

¿Qué valoración tenéis de las tutorías? ¿Para qué sirven? ¿Qué provecho sacáis? ¿Creéis que podría modificarse algo? ¿Para mejorar qué?

3.8 ¿Hay algún profesor especial para vosotros? ¿Quién? ¿Por qué?

¿Hay algunos que sean más importantes que otros? ¿Existe alguien que sea o haya sido especialmente importante? ¿Qué le ha hecho tan importante? ¿Por qué? ¿Quiénes son?

¿Cómo es una relación normal con un profesor y cómo es la relación especial con un profesor?

3.9 ¿Creéis que el vuestro es un centro con recursos?

¿Qué valoráis de los recursos del centro? Biblioteca, uso de las TAC, salas para reuniones, etc. ¿Qué recursos creéis que necesitaría y no tiene? ¿Creéis que está más o menos dotado que el resto de centros de la zona? ¿Por qué?

3.10 ¿Diríais que en vuestro centro algún profesor/a es muy importante para la escuela, es como el líder de la escuela?

¿Quiénes? ¿En qué se basa su fortaleza? ¿Qué características tiene? ¿Qué aporta al centro? Si no es la dirección del centro, preguntar por ella...

Si la respuesta es no, ¿cómo creeríais que debería ser?

3.11 ¿Cómo son las relaciones entre vosotros?

¿Cómo os comportáis en las clases con los profesores? ¿Por qué?

¿Cómo os lleváis los alumnos entre vosotros? ¿Hay grupos o pandillas? ¿Cuáles? ¿Cómo se llevan entre ellas? ¿Son grupos de estudio? ¿Son grupos que también lo son fuera de la escuela?

¿Hay líderes entre los alumnos? ¿Qué tipos de líderes son? ¿Cómo se llevan los líderes entre sí? ¿Y con los profesores?

La escuela se mete en vuestras amistades ¿Por qué? ¿De qué manera?

3.12 ¿Sabéis si en la escuela os agrupan en función de vuestro rendimiento/notas/progreso académico?

¿Cómo lo sabéis? ¿Qué información tenéis sobre ello? ¿Cómo funcionan?

¿Se produce la repetición de curso? ¿Cuál es vuestra opinión sobre ello? Saber si alguien lo ha vivido, cómo se ha producido el proceso de decisión, motivos y consecuencias.

¿Existe un protocolo de acogida para los alumnos nuevos/o para las nuevas familias? ¿Cuál? ¿En qué consiste? ¿Dispone el centro de aulas de enlace/acogida? ¿Cuántas? ¿Quién es la persona responsable? ¿Cómo funciona? ¿Cuánto tiempo acuden los niños/jóvenes a ella?

¿Hay alumnos que no aprenden exactamente lo mismo, o de la misma manera que la mayoría? Por ejemplo, los alumnos que les cuesta más... ¿Qué metodologías se utilizan con los alumnos con dificultades? ¿Cómo lo viven los alumnos? ¿Qué piensan de ello?

4. ¿Utilizáis sistemas de autoevaluación?

¿Os hacen valorar a vosotros mismos? ¿En relación a qué? ¿De qué forma? ¿Qué se hace con los resultados? ¿A vosotros para que os sirven estos resultados?

En ocasiones participáis en evaluaciones, como exámenes o tests, ... (Si se sabe que recientemente se ha pasado por uno, se puede concretar hacia ese en concreto) ¿Cómo os dan los resultados? ¿Qué se hace con estos resultados? ¿Os ayuda a mejorar? ¿Habláis con alguien de ello?

5. Comentarios a añadir, si los hay...

Anexo 5. Guion entrevista grupo de discusión familias, Proyecto EXEDE

Explicar el objetivo principal de la investigación EXEDE: Conocer y analizar los factores que contribuyen al éxito de centros en zonas desfavorecidas haciendo hincapié en los factores relacionados con las políticas educativas y las características de los centros educativos. La investigación incluye estudios de caso en 4 comunidades españolas. Para la realización del grupo de discusión se propone una pregunta o bien una frase para completar que permita una respuesta abierta sobre la que deben opinar/discutir. En cada caso también se aporta una batería de preguntas para dinamizar (de lo general a lo concreto) sobre temas que deberían salir, y que, si no salen en la discusión, deberían preguntarse. El orden de estas preguntas dinamizadoras puede cambiarse en función de los temas que surjan prioritarios en la respuesta a la pregunta principal.

1. Datos personales Datos a recoger de cada uno de los participantes

Nombre y apellidos:

Fecha y lugar de nacimiento:

Estado civil:

Formación académica:

Lugar de trabajo:

Formación académica del cónyuge (si es pertinente):

Lugar de trabajo del cónyuge (si es pertinente):

Nº Hijos:

Edades hijos:

Hijos en esta escuela:

Curso en el que se incorporan los hijos a esta escuela:

Lugar de elección de esta escuela:

Lugar de residencia en la actualidad:

2. Características del municipio

Objetivo: Conocer la percepción que tienen las familias sobre el municipio donde viven y sus hijos van a la escuela.

2.1 En primer lugar, nos gustaría que nos hablarais sobre vuestro municipio, ¿Cuál es vuestra valoración sobre los recursos que hay en vuestro municipio? A nivel escolar, de formación, sanitario, y otros. ¿Cuáles agradecéis especialmente? ¿Qué recursos creéis que son necesarios y no tenéis?

2.2 ¿Cómo son las relaciones entre vecinos (¿amistosas, estrechas, no las hay...?) ¿La gente participa en las asociaciones del municipio? ¿Qué tipo de población participa en ellas? ¿En cuáles? ¿Existen redes de apoyo informales en el municipio? ¿De qué tipo?

3. Factores de éxito

Objetivo: Conocer sus opiniones sobre cuáles son los factores que aportan buenos resultados a la escuela e indagar sobre otros que no mencionen. En primer lugar, se realizan algunas preguntas generalistas para que, sin influencia previa, determine los factores que considera oportunos. A continuación, se va preguntando por factores concretos en bloques temáticos

3.1. ¿Podrías explicar por qué escogisteis esta escuela para vuestros hijos? Preguntar las razones que les condujeron a él, cuál es el prestigio del centro en el barrio, bajo qué justificaciones, si ellos recibieron alguna recomendación, de quien y de qué tipo....

3.1.1 Definir qué es una buena escuela

3.1.2 ¿Había alguna característica del proyecto pedagógico del centro que os hiciera valorar el centro como una buena escuela?

Por ejemplo, si no sale se puede preguntar por cuestiones como los valores, la participación en proyectos, el papel que se le da a las familias, la existencia de un proyecto lingüístico, ser una escuela inclusiva, ...

3.2 ¿Creéis que es un centro con recursos?

¿Qué valoráis de los recursos del centro? Biblioteca, uso de las TAC, salas para reuniones, etc.

¿Qué recursos creéis que necesitaría y no tiene? ¿Creéis que está más o menos dotado que el resto de centros de la zona? ¿Por qué?

3.3 Vuestro centro ha sido escogido en esta investigación porque es un centro de éxito, ¿podrías deciros porqué creéis que esta es una buena escuela?

En esta pregunta pueden salir factores de los que se van tratando posteriormente. Se puede hacer una lista en una pizarra, e ir comentando aquellos que han salido, para después ahondar en los que no. Si la disposición de los componentes del grupo se focaliza en alguno de los factores se puede aprovechar para ahondar en él, y una vez terminado volver a realizar la pregunta abierta.

3.4. ¿Cuáles creéis que son los factores que contribuyen a que vuestros hijos tengan éxito?

¿Cuáles son las razones que explican sus buenos resultados? ¿Por qué? ¿Cómo se ha producido este proceso?

3.5. ¿Cómo os enteráis de las cosas que suceden en la escuela? Desde las cosas más cotidianas hasta las cuestiones más eventuales.

La idea es que vayan surgiendo mecanismos comunicativos, que permita profundizar sobre ellos. Aquellos que no surgen, se pregunta sobre ellos.

¿Creéis que existe una buena comunicación entre la escuela y vosotros (familias)?

¿Cómo se comunican los profesores con vosotros? ¿Qué estrategias de comunicación se han utilizado (soportes, lenguas, lugares, reuniones, páginas web, cartas, audiovisuales, carteles,

imágenes, notas, entrevistas, etc.)? ¿En qué horarios se produce las comunicaciones presenciales? ¿Qué estrategias de flexibilización se han utilizado? ¿Qué tipo de presencia de las familias fomenta/permite la escuela/el profesor en el aula? Como ideas: Sólo en las reuniones, se les permite entrar en las clases, se les permite participar en actividades, se les permite organizar actividades, etc. ¿Se proponen tareas que incluyan la participación de las familias? ¿Cuáles? ¿Qué espacios de la escuela utilizáis más a menudo? ¿Para qué usos? ¿Se produce la misma participación por parte de todas las familias? ¿Quiénes son (que tipo de) las familias con las que hay mayor comunicación? ¿Hay familias que resultan más invisibles? ¿Cuáles? ¿Qué conocimiento tiene el profesorado del barrio donde está el centro educativo? ¿Participa el profesorado en actividades en este barrio fuera del horario escolar?

3.6 ¿Cómo definiríais un “buen profesor”?

¿Creéis que en este centro hay buenos profesores? ¿Por qué? ¿Qué habilidades tienen? Ejemplos ¿Hay algunos de ellos a mencionar especialmente?

Podéis poner ejemplos de porqué son buenos profesores en el aula ¿Qué hacen?

Podéis poner ejemplos de porqué son buenos profesores en relación a su temperamento, su manera de ser.

3.7 ¿Creéis que los profesores conocen a vuestros hijos?

¿A través de qué sabéis que es así? ¿Qué saben los profesores sobre las necesidades educativas de vuestros hijos? ¿Cómo lo habéis detectado? ¿Se preocupan? ¿De qué manera? ¿Qué han conseguido?

¿Qué creéis que valoran los profesores de vuestros hijos? ¿Valoran a los alumnos sólo por los resultados académicos? ¿Qué otras cuestiones valoran? ¿Cómo se pone de manifiesto esta valoración?

¿Cuándo se produce algún incidente de qué manera se hace partícipes a las familias?

3.8 ¿Creéis que los profesores escuchan a vuestros hijos? Podéis poner un ejemplo

¿Qué tipo de participación se espera de los alumnos? ¿Qué mecanismos de participación existen para los alumnos? ¿Qué uso se realiza de ellos? ¿Existen mecanismos para recoger la voz del alumnado? ¿Cuáles? ¿Se llevan a la práctica sus propuestas? ¿Cuáles?

3.9 ¿Hay algún profesor especial para vuestros hijos? ¿Quién? ¿Por qué?

¿Hay algunos que sean más importantes que otros? ¿Existe alguien que sea o haya sido especialmente importante? ¿Qué le ha hecho tan importante? ¿Por qué? ¿Quiénes son?

3.10 ¿Diríais que en vuestro centro alguien o algunas personas ejercen un liderazgo?

¿Quiénes? ¿En qué se basa su fortaleza? ¿Qué características tiene? ¿Qué aporta al centro? Si no es la dirección del centro, preguntar por ella...

Si la respuesta es no, ¿cómo creeríais que debería ser?

3.11 ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos?

¿Qué tipo de liderazgo existe entre ellos (positivos y no positivos)? ¿Ha sido necesario realizar alguna intervención entre el alumnado? ¿Por qué motivos? ¿Qué tipo de actuación se llevó a cabo? ¿Qué resultados se obtuvieron?

3.12 ¿Sabéis si existen diferentes grupos de alumnos en función de su rendimiento/notas/progreso académico?

¿Cómo lo sabéis? ¿Qué información tenéis sobre ello? ¿Cómo funcionan?

¿Se produce la repetición de curso? ¿Cuál es vuestra opinión sobre ello? Saber si alguien lo ha vivido, cómo se ha producido el proceso de decisión, motivos y consecuencias.

¿Existe un protocolo de acogida para los alumnos nuevos/o para las nuevas familias? ¿Cuál? ¿En qué consiste? ¿Dispone el centro de aulas de enlace/acogida? ¿Cuántas? ¿Quién es la persona responsable? ¿Cómo funciona? ¿Cuánto tiempo acuden los niños/jóvenes a ella?

4. Comentarios a añadir, si los hay...

Anexo 6. Ficha datos personales profesores

Nombre de la Escuela: _____

Fecha y lugar: _____

Datos Personales

Nombre y apellidos:	
Fecha y lugar de nacimiento:	
Formación Profesional:	
Años de ejercicio de la profesión (como profesor/a):	
Años de ejercicio en esta escuela:	
Categoría profesional actual:	
Especialidad que imparte:	
Tipo de contrato:	
Lugar de residencia en la actualidad:	

Anexo 7. Ficha datos personales estudiantes

Nombre de la Escuela: _____

Lugar y Fecha: _____

Datos personales

Nombre y apellidos:	
Fecha y lugar de nacimiento:	
Estado civil de los padres (casados, pareja de hecho, separados, divorciados, familia reconstruida):	
Personas con las que vive:	
Estudios del padre:	
Lugar de trabajo del padre:	
Estudios de la madre:	
Lugar de trabajo de la madre:	
Nº hermanos en total (contándote):	
Edades de los hermanos:	
Hermanos en esta escuela:	
Curso en el que empezaste en esta escuela:	
Escuela anterior:	
Lugar de residencia en la actualidad:	

Anexo 8. Ficha datos personales familias

Nombre de la Escuela: _____

Lugar y Fecha: _____

Datos personales

Nombre y apellidos	
Fecha y lugar de nacimiento	
Estado civil	
Formación académica	
Lugar de trabajo	
Formación académica del cónyuge (si es pertinente)	
Lugar de trabajo del cónyuge (si es pertinente)	
Número de hijos	
Edades de los hijos	
Hijos en esta escuela	
Curso en el que se incorporan los hijos a esta escuela	
Centro anterior	
Lugar de residencia en la actualidad	

Anexo 9. Autorización Profesores

Autorización:

Nombre y apellidos del profesor	IFE:
Autorizo - Participar en la investigación como profesor de la Escuela Secundaria. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	

Lugar y fecha: _____

Firma del profesor

Anexo 10. Autorización estudiantes

Autorización:

Datos del padre, madre o tutor legal del alumno

Datos del alumno.	IFE (padre, madre o tutor legal del alumno):
-------------------	--

Autorizo

- La participación de mi hijo en la investigación *Factores de éxito académico en Escuelas Secundarias ubicadas en entornos desfavorecidos del Estado de Chiapas, México.*

- Sí
 No

Lugar y fecha: _____

Firma del padre, madre o tutor legal del alumno.

Anexo 11. Autorización familias

Autorización:

Datos del padre, madre o tutor legal del alumno.

	IFE:
<p>Autorizo</p> <p>- Mi participación como padre, madre o tutor legal del alumno en la investigación <i>Factores de éxito académico en Escuelas Secundarias ubicadas en entornos desfavorecidos del Estado de Chiapas, México.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	

Lugar y fecha: _____

Firma del padre, madre o tutor legal del alumno.

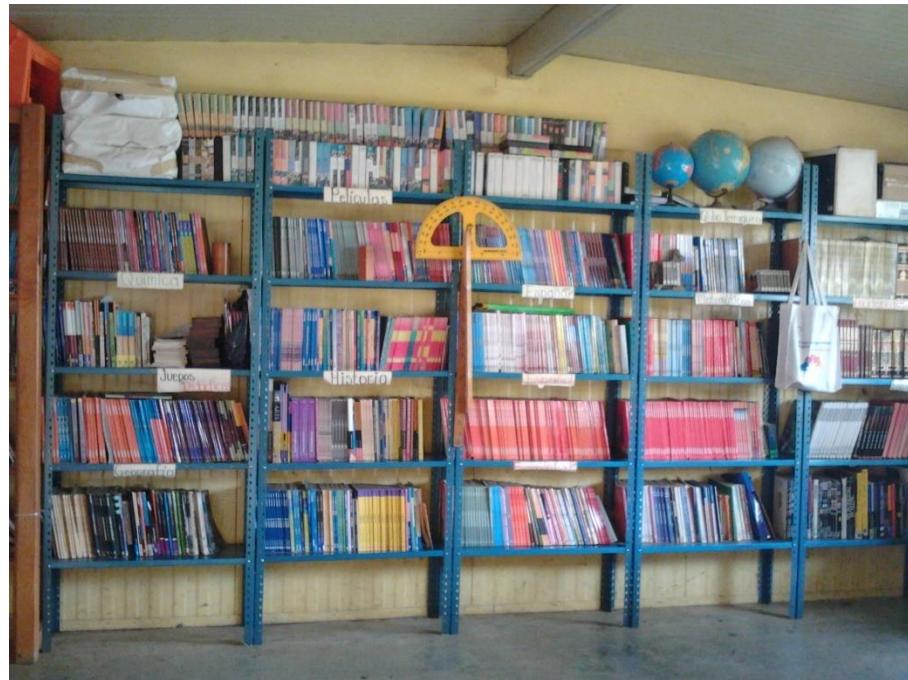
Anexo 12. Fotografías

1. Aulas





2. Bibliotecas



3.La infraestructura

