

# Aportes de la investigación para la Educación Media Superior

Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar

Rubí Surema Peniche Cetzal  
*Coordinadora*



# Aportes de la investigación para la Educación Media Superior

Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar



# Aportes de la investigación para la Educación Media Superior

Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar

Rubí Surema Peniche Cetzal  
*Coordinadora*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

# Aportes de la investigación para la Educación Media Superior

Primera edición 2022

Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria,  
Aguascalientes, Ags., C.P. 20100  
<https://editorial.uaa.mx/>

## *Coordinadora*

Rubí Surema Peniche Cetzal

## *Autores*

Rubí Surema Peniche Cetzal

Luis Lizasoain Hernández

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

César Gómez Monarrez

Noé Mora Osuna

Sol Anallely Cortés Medina

Cristóbal Crescencio Ramón Mac

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

Susana Olivia Moreno Gutiérrez

Cintya Guzmán Ramírez

Jorge Alejandro Reyes Eguren

Oliveria Esperanza Hernández García

Laura Elena Padilla González

Alejandra Infante Blanco

José Matías Romo Martínez

ISBN 978-607-8834-84-6

Hecho en México

*Made in Mexico*

# Índice

<b>Presentación</b>	9
<b>Capítulo 1.</b> Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples	15
<b>Capítulo 2.</b> El método mixto aplicado al estudio de la eficacia escolar: selección de casos, instrumentos y recolección de datos	41
<b>Capítulo 3.</b> Buenas prácticas de liderazgo directivo en la Educación Media Superior. El caso de escuelas de alta eficacia	65
<b>Capítulo 4.</b> Autoevaluación de prácticas de enseñanza eficaz. Adaptación de una escala para profesores de bachillerato	87
<b>Capítulo 5.</b> La gestión de la convivencia del ámbito socio-comunitario en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar	113

**Capítulo 6.**

La oferta valoral docente bajo  
el enfoque de la eficacia escolar  
en bachilleratos profesionales técnicos 133

**Capítulo 7.**

El Telebachillerato Comunitario  
como una opción de calidad desde  
la perspectiva de estudiantes y docentes 155

**Capítulo 8.**

Expectativas hacia la educación superior  
de estudiantes de último año  
de bachillerato en Aguascalientes.  
Influencia del contexto escolar 181

**Capítulo 9.**

El involucramiento familiar en el bachillerato 207

**Capítulo 10.**

Hacia un modelo de mejora  
de la eficacia escolar en la Educación  
Media Superior en Aguascalientes, México 235



# Presentación

El equipo de investigación del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, coordinado por la doctora Rubí Peniche, viene desarrollando desde hace tiempo una muy importante actividad investigadora en el campo de los estudios de eficacia y mejora escolar.

Como es sabido, se trata de una línea de investigación de amplio recorrido, dilatada tradición académica y de gran relevancia tanto desde el punto de vista estrictamente académico como del social, habida cuenta de las evidencias que aporta de cara al diseño e implantación de procesos de innovación y mejora escolar.

Pero más allá de esto, y dado que he tenido la fortuna de colaborar y conocer el trabajo cotidiano que desarrollan, permítaseme hacer hincapié en dos cuestiones:

La primera es la profunda preocupación por el impacto social de los resultados de dichas investigaciones, de forma que las mismas puedan convertirse en eficaces herramientas y palancas de cambio y mejora educativa.

La segunda es que, para que ello sea posible, es requisito el rigor metodológico en el diseño, planteamiento y desarrollo de la actividad investigadora.

Y el libro que el lector tiene ahora en sus manos es buena prueba de todo lo dicho. Se trata de una obra coordinada por la doctora Peniche, en la que se abordan experiencias de investigación sobre eficacia escolar en una etapa crucial del sistema educativo, tal como es la educación media superior.

De esta manera, en el primer capítulo, el doctor Luis Horacio Pedroza y el maestro César Gómez Monarrez del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California presentan una propuesta de cuatro criterios estadísticos para la selección de centros educativos de alta y baja eficacia. Los cuatro se derivan de la doble consideración de enfoques transversales y longitudinales, por una parte; y del uso como criterio de las puntuaciones brutas o de los residuos, por otro. Así se realiza una selección de centros de alta o baja eficacia atendiendo a distintas perspectivas o enfoques del propio concepto de eficacia escolar.

En el segundo capítulo, la propia doctora Peniche aborda, junto con el licenciado Noé Mora, el proceso metodológico seguido en la investigación desarrollada en Aguascalientes. Se trata de un enfoque metodológico mixto en el que, en primer lugar y mediante técnicas estadísticas de modelización multinivel, se procede a identificar los centros escolares de muy alta y muy baja eficacia una vez controlados los efectos de covariables relevantes, para luego, en una segunda fase, mediante técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales, etc., realizar una aproximación más comprensiva de la realidad cotidiana de dichas escuelas y de los factores asociados a dichos niveles de eficacia.

Esta aproximación cualitativa es de la máxima importancia para detectar los factores asociados con potencial explicativo de los niveles de eficacia observados, y en esta línea de trabajo se centra el trabajo que el licenciado Noé Mora y la maestra Sol Anallely Cortés presentan en el capítulo tres. El mismo se centra en uno de los factores asociados que con más alta frecuencia aparecen en la literatura, como es el del liderazgo educativo de los equipos directivos. Y a este respecto, aquí aparecen cuestiones tan cruciales como la elaboración y puesta en marcha de planes y programas, el impulso al trabajo

colaborativo de todos los docentes, la atención y el seguimiento a los estudiantes, y, por último, las evaluaciones y la formación continua.

En el cuarto capítulo de esta obra, elaborado por el doctor Cristóbal Ramón y el licenciado Noé Mora, se presenta una síntesis de las evidencias de validez de contenido de la “Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias”, elaborada por Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, para su uso en la etapa de Educación Media Superior. Para ello, mediante procesos de validación realizados por los propios docentes de dicha etapa y por investigadores especialistas se analizaron los ítems en función de criterios como la claridad, la pertinencia, la congruencia y la suficiencia. El análisis de los resultados obtenidos orientó la modificación de algunos ítems y aportó evidencia de la validez del instrumento.

El quinto capítulo, del que es autor el doctor Héctor Manuel Rodríguez Figueroa, aborda un asunto de gran importancia: la gestión de la convivencia en bachilleratos de diferentes niveles de eficacia escolar. Pero en este caso, del análisis de las entrevistas individuales realizadas a directivos y de las grupales con los equipos docentes, se concluye que no se aprecian diferencias sustanciales entre los planteles de alta y baja eficacia, siendo además muy limitada la participación de las familias y los vínculos con la comunidad. En este caso, cabe apuntar como reseñable y positivo el hecho de haber evitado el sesgo de publicación, pues en este caso los resultados son relevantes precisamente en razón de no haberse detectado diferencias entre los dos grupos de centros.

La doctora Susana Moreno es la autora del sexto capítulo en el que aborda la oferta valoral de profesoras en bachilleratos profesionales técnicos. De nuevo, aquí se emplea la estrategia de contraste entre los centros de alta eficacia y los de baja, y aunque no se muestran diferencias marcadas entre las profesoras respecto de su trabajo en la oferta desarrollada, sí se distinguen conductas de los jóvenes en las aulas del centro de baja eficacia que requieren mayor aplicación del reglamento o sanciones.

La doctora Cintya Guzmán Ramírez, junto con la doctora Peniche y el maestro Jorge Alejandro Reyes Eguren, presentan en el séptimo capítulo un detallado estudio sobre la calidad de los telebachilleratos comunitarios desde la doble perspectiva de los estudiantes y los docentes. Se trata de un estudio cualitativo en el que se realizaron entrevistas a los dos grupos de actores, focalizando las mismas en cinco cuestiones claves: la propia caracterización de los estudiantes; el proceso de incorporación al plantel; las aspiraciones educativas

y ocupacionales; la percepción acerca de la formación recibida y de la utilidad de estudiar en el plantel; y, por último, la percepción acerca de la infraestructura escolar. Como resultados más reseñables destacan las cuestiones relativas a los objetivos compartidos por todos los actores, la disponibilidad y el buen uso del tiempo dedicado al aprendizaje y las altas expectativas tanto de los propios estudiantes como de los docentes.

Es precisamente la cuestión de las expectativas el eje central del capítulo octavo que firman la maestra Oliveria Esperanza Hernández García y la doctora Laura Elena Padilla González. En el mismo se analizan las expectativas educativas hacia la Educación Superior de aquellos estudiantes del último año de bachillerato en las escuelas de alta y baja eficacia escolar detectadas en Aguascalientes. En este caso, se ha optado por una aproximación cuantitativa, empleando la encuesta como estrategia metodológica. Del análisis de las respuestas proporcionadas se concluye que la gran mayoría de los estudiantes esperan cursar estudios universitarios, aunque se observan diferencias entre los estudiantes de los centros de alta eficacia frente a los de baja en lo que a la dedicación exclusiva al estudio y los posibles postgrados posteriores se refiere.

En el noveno y penúltimo capítulo, las doctoras Alejandra Infante Blanco y Laura Elena Padilla González junto al doctor José Matías Romo Martínez presentan un trabajo cuyo eje central es el nivel de implicación de las familias en el bachillerato, cuestión muy importante y que ya ha sido anteriormente comentada. En este caso se trata de una tesis doctoral en la que se recogen opiniones, se aportan evidencias por los propios estudiantes y sus familias, pero también por unos profesionales muy importantes al respecto, como son los orientadores. Los resultados apuntan a que hay diferencias reseñables en las formas y grados de implicación familiar, pero, en cualquier caso, esta cuestión emerge como un factor crucial de cara al logro académico.

Por último, la coordinadora de esta obra, la doctora Rubí Surema Peniche Cetzal, junto con la doctora Laura Elena Padilla González, presentan en el décimo capítulo, a modo de cierre, un modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar en la Educación Media Superior en Aguascalientes. En el mismo, se presentan las líneas maestras del modelo de eficacia adoptado y desarrollado y se sintetizan muy adecuadamente los factores asociados de forma que su potencial explicativo queda claramente formulado. De entre todos los factores apuntados por los estudios de eficacia y mejora escolar, en el caso de la etapa de educación media superior en Aguascalientes son seis los que prin-

cialmente destacan: el papel y el liderazgo de la dirección de los centros, la planificación y evaluación escolar, el clima y la convivencia, el trabajo docente y el tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje, la atención y seguimiento de los estudiantes y, por último, una adecuada relación con el entorno y la comunidad.

Con todo lo expuesto, y como decía al inicio de estas líneas, esta obra constituye una excelente muestra del más reciente quehacer de este conjunto de académicos que trabajan en una línea de investigación muy relevante y que lo hacen conjugando de manera armónica y equilibrada el rigor metodológico, la fundamentación teórica y la vinculación y compromiso con la realidad educativa y social del entorno y de la comunidad con una clara orientación hacia la mejora de la calidad educativa.

Finalizo estas líneas, en primer lugar, felicitando tanto a los autores y autoras por el nivel y calidad de los trabajos, como a la coordinadora por la iniciativa; y, segundo, recomendando vivamente la atenta lectura de los textos aquí compilados.

Luis Lizasoain Hernández  
*Profesor jubilado de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*  
*Universidad del País Vasco*  
*San Sebastián, España*



# Capítulo 1.

## Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples

*Luis Horacio Pedroza Zúñiga<sup>1</sup>  
César Gómez-Monarez<sup>2</sup>*

### Resumen

La finalidad de este capítulo es presentar una propuesta metodológicamente robusta para la selección de escuelas de alta y baja eficacia al complementar cuatro aproximaciones teórico-metodológicas de la eficacia. Se realizaron dos tipos de análisis: transversal contextualizado de dos niveles y longitudinal a nivel de escuelas. Se analizaron los resultados de más de 67,000 estudiantes y 184 escuelas. Cuatro criterios fueron establecidos para determinar la eficacia: el promedio en puntajes brutos; el promedio en valores residuales; el crecimiento en puntajes bru-

---

1 Investigador. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.

2 Egresado de Maestría. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.

tos; y, el crecimiento en valores residuales. Se identificaron 16 escuelas de alta eficacia y 27 escuelas de baja.

**Palabras clave:** Eficacia escolar, rendimiento escolar, modelos jerárquicos lineales, análisis de tendencias.

## Introducción

En México la educación media superior fue instituida como obligatoria en el año 2012. Al igual que en otros países de América Latina que han seguido esta tendencia, como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, ello implicó que la demanda de este nivel educativo se aumente de forma generalizada y exponencial, lo cual significó, a su vez, nuevos desafíos financieros y prácticos para proveer una mejor educación y cumplir de forma justa y equitativa con dicha encomienda (Hernández-Fernández, 2020).

De acuerdo con Lozano (2015), Saccone (2016), Tuirán y Hernández (2016) la educación media superior en México es diversa y compleja. Las instituciones son heterogéneas organizacionalmente, sus intenciones formativas (docentes y estudiantiles) son desiguales y difieren en cuanto a su origen e identidad. Aunado a ello, las evaluaciones a gran escala de los estudiantes han reflejado un bajo desarrollo en las competencias y habilidades necesarias para su incursión en la educación superior y la sociedad moderna (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013; 2018). En este sentido, se considera necesario el construir conocimiento sobre el aporte que tienen las escuelas sobre el aprendizaje de los estudiantes, considerando los factores contextuales que condicionan los resultados.

Responder a “qué hace que una escuela sea buena” y “cómo logramos que otras escuelas sean buenas” ha sido una parte fundamental en la investigación sobre eficacia escolar (Reynolds *et al.*, 2014). Particularmente, en aquellos estudios que empleen métodos mixtos con una primera fase cuantitativa en la que se mide estadísticamente la eficacia de las escuelas y una segunda fase cualitativa en la que se observan las prácticas subyacentes (Barber y Mourshed, 2007; Bryk, 2010; Caldwell y Harris, 2008; Teddlie y Sammons, 2010). Bajo esta premisa, la identificación y selección de escuelas eficaces es una fase central.

La finalidad de este capítulo es presentar una propuesta robusta para la selección de escuelas de alta y baja eficacia de educación media superior del



estado de Aguascalientes al complementar cuatro aproximaciones teórico-metodológicas. Este estudio es la primera parte de un proyecto más amplio de investigación, cuyo objetivo es reconocer las prácticas presentes en escuelas de alta y baja eficacia y, por consiguiente, durante la segunda fase de esta investigación se llevó a cabo un estudio cualitativo en profundidad para conocer dichas prácticas (Peniche *et al.*, 2020).

## Marco teórico

La investigación sobre Eficacia Escolar es, probablemente, una de las más proliferantes en el ámbito educativo (Chapman *et al.*, 2016; Reynolds *et al.*, 2014). Su primera fase germinó en respuesta a los estudios de Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972), quienes afirmaban que la contribución de la escuela era insignificante en comparación con los efectos del contexto sobre el rendimiento de los estudiantes, es decir, la escuela no hacía diferencia. Aunque estas investigaciones fueron pioneras en el estudio de la igualdad de oportunidades, mediante el análisis de resultados estudiantiles y sus condiciones familiares, metodológicamente fueron fuertemente criticadas por no haber explicado la totalidad de la varianza y no haber considerado la estructura anidada de los datos, inherente al ámbito educativo (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2016). En este clima de insatisfacción se construyeron los primeros estudios empíricos sobre la eficacia de las escuelas y su contribución a los resultados de los estudiantes (Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Reynolds 1976; Rutter *et al.*, 1979; Smith y Tomlinson, 1989; Weber, 1971).

La segunda fase se desarrolló a partir del nacimiento de los modelos jerárquicos lineales (Reynolds *et al.*, 2016). Estos estadísticos –dada su naturaleza anidada, multivariante y multinivel– se posicionaron como una poderosa alternativa en el análisis de la eficacia de las escuelas (Hox *et al.*, 2018; Pituch y Stevens, 2015; Scherbaum y Pesner, 2019). Al respetar la estructura jerárquica de los datos, esta metodología fue útil para el control del efecto contextual y la estimación de un parámetro que indicaba el grado de aporte de la escuela a los resultados de los estudiantes (Raudenbush *et al.*, 2016).

Así, surge una definición aún vigente de la eficacia, la cual refiere al grado de éxito de la escuela en su función educativa, una vez controlado el peso de su contexto (Chapman *et al.*, 2016; Reynolds *et al.*, 2000; Scheerens, 2015). Na-

turalmente, aquello que se concibe como la función educativa de una escuela está sujeto a diversas circunstancias y pueden ser de diversa índole; en general, los puntajes en pruebas objetivas han sido recurrentemente reconocidos como punto de referencia al hablar de la eficacia (Scheerens, 2013). Sin embargo, en la academia aún existen importantes debates metodológicos y estadísticos sobre la operacionalización del constructo ‘eficacia’ y los criterios a considerar para poder denominar a una escuela como eficaz. De acuerdo con Sammons *et al.* (2016), si se aspira a desarrollar adecuadamente este campo de investigación, es preciso delinear en términos y medidas a qué se le considera una escuela eficaz.

Por su parte, Sammons *et al.* (2016) hicieron una recopilación de al menos nueve formas diferentes de medir la eficacia de las escuelas: (1) el promedio del rendimiento bruto; (2) la media del progreso estudiantil en un periodo de tiempo determinado; (3) el efecto absoluto, al considerar grupos de control no escolarizados; (4) el impacto de la escolarización en el rendimiento promedio de todos los estudiantes, teniendo en cuenta el estatus socioeconómico y el rendimiento previo; (5) los dos efectos descritos por Raudenbush y Willms (1995), el efecto de tipo A que es la “diferencia entre el rendimiento real de un estudiante y el rendimiento que se habría esperado si ese estudiante hubiera asistido a una escuela típica” (p. 309), y el efecto de tipo B que es “diferencia entre el rendimiento de un estudiante en una escuela en particular y el rendimiento que se habría esperado si ese estudiante hubiera asistido a una escuela con un contexto idéntico pero con una práctica eficaz promedio” (p. 310); (6) la diferencia entre el rendimiento obtenido en dos niveles educativos distintos, por ejemplo, la diferencia entre primaria y secundaria; (7) la magnitud relativa del efecto escolar, medida por la correlación intraescuela en modelos multinivel; (8) el efecto diferencial (dentro de la misma escuela) en diversos grupos de estudiantes; y, (9) la contribución de la escuela basada en la estimación de valores residuales en modelos jerárquicos lineales, una vez controladas las características contextuales; a estos estudios también se les ha denominado estudios transversales contextualizados.

Este último ha figurado cada vez más en la literatura ante la omnipresencia de las evaluaciones a gran escala, la disponibilidad de los datos y la búsqueda de factores asociados que expliquen los altos y bajos resultados (Martínez-Abad *et al.*, 2020). El residuo permite establecer un continuo del extremo positivo al negativo y es interpretado como grado de eficacia de las

escuelas, a mayor residuo positivo mayor eficacia y a mayor residuo negativo menor eficacia (Sammons *et al.*, 2016). Entre las investigaciones que realizan este procedimiento se pueden encontrar a: Bellei *et al.* (2019); Ferrão y Couto (2014); Gamazo *et al.* (2018); Gómez-Monarez (2019); Intxausti *et al.* (2016); Joaristi *et al.* (2014); Martínez-Abad *et al.* (2017); Padilla *et al.*, (2018); Pedroza *et al.* (2018) y Rutledge *et al.* (2015).

Actualmente, diversos estudios sobre Eficacia Escolar se han dirigido a hacer operacional el supuesto de eficacia, Gamazo *et al.* (2018), Gómez-Monarez (2019), Pedroza *et al.* (2018) y Lizasoain (2020). Éstos coinciden en tratar de responder las siguientes interrogantes, en términos de: ¿qué hace a una escuela eficaz?, ¿es suficiente un solo criterio o medida para poder categorizar a una escuela como eficaz?, ¿cuántos criterios son necesarios?, ¿cuál es el criterio de mayor peso?, y, ¿a partir de qué punto de corte se puede definir que una escuela es eficaz?

La identificación de escuelas eficaces a partir de la estimación de diferentes aproximaciones teórico-metodológicas distintas es un procedimiento poco común. A lo largo de este apartado se han mencionado sólo algunos planteamientos hallados en la literatura. A continuación, se describe una nueva propuesta en la que convergen cuatro formas diferentes de medir la eficacia para la identificación de escuelas eficaces en el estado de Aguascalientes, México.

## **Método**

Se realizaron dos tipos de análisis: transversal contextualizado de dos niveles, y longitudinal a nivel de escuelas. El estudio se basó en la información suministrada por Instituto Estatal de Aguascalientes (IEA) durante seis años consecutivos.

## **Participantes**

Seis censos escolares consecutivos en los que se evaluó a los estudiantes inscritos en ese momento en su último semestre de educación media superior en el estado de Aguascalientes, México. La Tabla 1 muestra el total de estudiantes y escuelas que fueron evaluadas durante el periodo 2012-2017.

**Tabla 1**

*Estudiantes y escuelas evaluados por ciclo escolar en el estado de Aguascalientes*

<b>Población/año</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Estudiantes	10507	10616	10904	11120	12073	12407
Escuelas	145	151	156	168	173	184

Para los análisis se incluyeron 116 escuelas, las cuales cumplieron con dos condiciones: estar presentes en las seis mediciones y contar con un mínimo de 10 estudiantes por escuela, ya que una cifra inferior a ésta podría distorsionar el análisis estadístico y aumentar la probabilidad de falsos positivos.

## Instrumentos y variables

Se utilizaron dos instrumentos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2021): el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II), que mide distintas competencias académicas (Razonamiento lógico matemático, Pensamiento matemático, Razonamiento verbal, Español, Conocimiento de la información y comunicación); y, un cuestionario de contexto que recupera información del estudiante y su familia sobre variables asociadas al aprendizaje. Las variables que sirvieron para el desarrollo de los modelos pueden verse a continuación.

Variable dependiente:

- Índice CENEVAL. Esta variable es el promedio de las puntuaciones en cinco áreas que mide el examen: Razonamiento lógico matemático, Pensamiento matemático, Razonamiento verbal, Español, Conocimiento de la información y comunicación. Esta variable es determinada por el CENEVAL.

Variabes independientes:

Nivel 1. Nivel de estudiante

- Índice socioeconómico y cultural (ISEC). Es una variable compuesta construida a partir de análisis de componentes principales de las

siguientes variables: escolaridad madre, escolaridad padre, cantidad de libros en casa, y los siguientes bienes y servicios: telefonía fija, lavadora, refrigerador, horno de microondas, internet, televisión de paga, reproductor de vídeo, computadora, televisión, número de automóviles y número de baños completos.

- Sexo.
- Promedio de bachillerato.
- Trabajo remunerado en horas.
- Expectativa de estudios. Máximo nivel de estudios que le gustaría alcanzar: técnico, licenciatura o posgrado.
- Extra-edad: edad normativa = 0; edad mayor a la normativa = 1.

#### Nivel 2. Nivel escuela

- Tasa de mujeres en la escuela.
- Financiación privada: pública = 0; privada = 1.
- Promedio escolar: La media del promedio de los estudiantes matriculados en la escuela.
- Tamaño de la escuela: número de estudiantes que egresan en el sexto semestre.
- ISEC escolar: la media del ISEC de los estudiantes matriculados en la escuela.

## Procedimiento

Para cada escuela se calcularon cuatro valores diferentes: el promedio en puntajes brutos, el promedio en valores residuales, la pendiente en puntajes brutos y la pendiente en valores residuales. El *software* empleado fue SPSS v.26 y HLM 8.

(1) Promedio en puntajes brutos. Se promedió la puntuación media escolar obtenida en cada una de las seis aplicaciones EXANI II. Cabe mencionar que la media escolar se calculó a partir de la puntuación individual de diferentes grupos de estudiantes que en ese momento cursaban su último semestre de educación media superior.

(2) Promedio en valores residuales. Los residuos se estimaron a partir de regresiones jerárquicas lineales por efectos mixtos, pendientes fijas e interceptos aleatorios, al margen de dos niveles: estudiante (Nivel 1) y escuela (Nivel 2). En total, se construyeron seis modelos jerárquicos, uno por cada año (2012,

2013, 2014, 2015, 2016 y 2017). En cada modelo la variable de resultado fue el índice CENEVAL y las variables explicativas fueron factores estrictamente contextuales, aquellos en los que la escuela no tiene la capacidad de incidir (p. ej. el ISEC del estudiante).

Así, los modelos de regresión jerárquicos lineales por efectos mixtos para cualquiera de las variables de resultado ( $Y_{ij}$ ) fueron expresados con la siguiente ecuación:

$$\text{Nivel 1} \quad y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \quad (1)$$

(estudiante)

Parte probabilística:  $r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$  (2)

$$\text{Nivel 2} \quad \beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j} \quad (3) \quad \beta_{qj} = \gamma_{q0} \quad (4)$$

(escuela)

Parte probabilística:  $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$  (5)  $Var(u_{qj}) = \tau_{qq}$  (6)

En la ecuación de Nivel 1, los distintos elementos son:

- $Y_{ij}$  es la puntuación del estudiante  $i$  de la escuela  $j$  en la prueba EXANI II
- $\beta_{0j}$  es el puntaje promedio en la escuela
- $\beta_{qj}$  refleja la influencia lineal de la covariable  $X_q$  del estudiante
- $X_{ij}$  es el predictor de cada covariable  $X_q$  del estudiante  $i$  de la escuela  $j$
- $r_{ij}$  es el residuo del estudiante  $i$  de la escuela  $j$ , es decir, cuánto se separa cada estudiante de lo esperado o estimado por la ecuación en su escuela

En la ecuación de Nivel 2, los diferentes elementos son:

- $\beta_{0j}$  es el puntaje promedio en cada escuela
- $\gamma_{00}$  es el efecto común de todas las escuelas  $j$
- $\gamma_{0s}$  refleja la influencia lineal de la covariable  $W_s$
- $\gamma_{q0}$  es el efecto común de pertenecer a las escuelas  $j$
- $W_{sj}$  es el predictor en cada  $W_s$  covariable
- $u_{0j}$  es la variación residual entre escuelas, una vez controlados todos los factores contextuales individuales y escolares incluidos en el modelo

Una vez construidos los modelos y estimados los seis valores residuales (término  $u_{0j}$  en las ecuaciones), éstos fueron promediados. En la medida

en que un centro cuenta con un promedio residual elevado, es claramente candidato a ser considerado una institución de alta eficacia, dado que su rendimiento medio es superior a lo estadísticamente esperable una vez detraído el efecto de las variables contextuales.

(3) Pendientes de cambio en el tiempo. Este procedimiento se efectuó tanto en puntajes brutos como con valores residuales; por lo tanto, fueron obtenidos dos parámetros independientes. Las pendientes se estimaron a partir de regresiones jerárquicas lineales por efectos aleatorios, al margen de dos niveles: escuelas (Nivel 1) y tiempo (Nivel 2). El primer modelo tuvo como variable dependiente la puntuación promedio escolar en cada EXANI II y como variable independiente el tiempo (el año de cada evaluación). El segundo modelo tuvo como variable dependiente el valor residual en cada EXANI II y como variable independiente el tiempo.

La obtención de dichas pendientes se realizó a partir de una sintaxis adaptada por Lizasoain (2016), que ejecuta la siguiente ecuación:

$$\begin{array}{l} \text{Nivel 1} \\ \text{(escuela)} \end{array} \quad y_{tij} = \beta_{0j} + \beta_{10j}TIME_t + e_{tij} \quad (7)$$

$$\begin{array}{l} \text{Parte} \\ \text{probabilística:} \end{array} \quad e_{tij} \sim N(0, \sigma^2 \exp[2\delta_1 TIME_t]) \quad (8)$$

$$\begin{array}{l} \text{Nivel 2} \\ \text{(tiempo)} \end{array} \quad \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (9) \quad \beta_{10j} = \gamma_{10} + u_{1j} \quad (10)$$

$$\begin{array}{l} \text{Parte} \\ \text{probabilística:} \end{array} \quad \begin{pmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{pmatrix} \sim N \left( \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} \tau_{00} & \tau_{01} \\ \tau_{10} & \tau_{11} \end{bmatrix} \right) \quad (11)$$

Los diferentes elementos son:

- $\gamma_{00}$  es una intercepción común
- $\gamma_{10}$  es un predictor de efectos fijos
- $u_{0j}$  es un efecto aleatorio grupal
- $u_{1j}$  es una pendiente aleatoria de la escuela específica
- $e_{tij}$  el residuo que cambia en función de  $TIME_t$

De esta manera, para cada escuela se obtuvieron dos pendientes. Una que corresponde a las puntuaciones brutas y otra que refiere a los residuos. Aquellas

escuelas cuya pendiente fuese positiva y muy elevada fueron consideradas escuelas de alta eficacia, puesto que muestran una clara tendencia al crecimiento en puntuaciones o residuos. Análogamente, aquellas escuelas cuya pendiente fuese negativa y muy baja, fueron consideradas de baja eficacia puesto que muestran una clara tendencia al decrecimiento en puntuaciones o residuos.

Una vez efectuados los análisis estadísticos, el promedio de los puntajes brutos y los valores estimados en las regresiones (los residuos, la pendiente en puntuaciones brutas y la pendiente valores residuales) fueron ordenados de mayor a menor en cuatro listas. Para facilitar su interpretación y comparación, todos los valores se transformaron en percentiles. De esta manera, se establecieron cuatro criterios para la selección de escuelas:

- (1) Promedio en puntajes brutos (PP). Se calcula el promedio de las puntuaciones escolares en el EXANI II y se seleccionan aquellas con promedios más altos y más bajos.
- (2) Promedio en valores residuales (PR). Se promedian los valores residuales estimados a partir de regresiones jerárquicas lineales por efectos mixtos, en los que se controla el efecto del contexto sobre los resultados de los estudiantes, y se seleccionan las escuelas con promedios residuales más altos y más bajos.
- (3) Crecimiento en puntajes brutos (CP). Se obtiene la pendiente de cambio en el tiempo en puntajes brutos, a partir de regresiones jerárquicas lineales y se elige a las escuelas con pendientes de crecimiento más altas y más bajas.
- (4) Crecimiento en valores residuales (CR). Se obtiene la pendiente de cambio en el tiempo en valores residuales, a partir de regresiones jerárquicas lineales y se elige a las escuelas con pendientes de crecimiento más altas y más bajas.

De los criterios antes mencionados, dos involucran puntuaciones brutas (criterios 1 y 3) y dos implican la estimación de valores residuales (2 y 4). Tomando como referencia la dimensión temporal, dos criterios se generaron con la media de las puntuaciones y la media residuos de cada escuela (1 y 2) y, a su vez, otros dos criterios a partir del crecimiento en puntuaciones y en residuos (3 y 4).

La selección de escuelas eficaces consistió en elegir las escuelas con los valores más altos o más bajos en uno de los criterios (Pedroza *et al.*, 2018),



como se aprecia en la Tabla 2. En el proceso, se decidió dar mayor peso a los criterios basados en residuos que puntuaciones brutas, ya que resulta ser más equitativo valorar la eficacia de las escuelas considerando su contexto (Sammons *et al.*, 2016). Es importante mencionar que adicionalmente se consideró un número de escuelas que fuera viable para su estudio en profundidad, que fue la siguiente etapa del proyecto de investigación y el cual se reporta en capítulos posteriores de esta obra.

**Tabla 2**  
*Cantidad de escuelas seleccionadas por cada criterio de eficacia*

Tipo de eficacia	Promedio en puntajes brutos	Promedio en valores residuales	Crecimiento en puntajes brutos	Crecimiento en valores residuales
Baja	5	10	5	10
Alta	5	10	5	9*

\* El punto de corte se había establecido en 10, pero una escuela se identificó por un criterio como de alta eficacia y al mismo tiempo, por otro criterio, como de baja eficacia, por lo que se decidió incluirla en sólo una de las listas.

Es importante destacar que algunas escuelas pueden ser seleccionadas por dos o más criterios; por lo tanto, la selección definitiva no es la suma aritmética de los valores de la Tabla 2.

## Resultados

Los resultados se presentan en dos momentos. Primero, se describen los resultados obtenidos a partir de los modelos jerárquicos lineales. En segundo lugar, se muestra la selección de centros escolares considerando los cuatro criterios de selección. Es relevante destacar que el propósito de este estudio no es interpretar los modelos explicativos del rendimiento estudiantil, sino controlar los efectos significativos provenientes de variables contextuales e identificar las escuelas con los residuos más altos o más bajos.

Las variables contextuales que resultaron significativas en los modelos de regresión jerárquica lineal de los seis ciclos académicos (2012-2017) se muestran en la Tabla 3. En el Nivel 1, que refiere al estudiante, todas las variables resultaron significativas; en el Nivel 2, que refiere a la escuela, únicamente el ISEC resultó significativo en todos los años.

**Tabla 3.** *Covariables significativas para cada uno de los años evaluados*

		2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nivel 1. estudiantes	ISEC	***	***	***	***	***	***
	Sexo	***	***	***	***	***	***
	Promedio bachillerato	***	***	***	***	***	
	Trabajo remunerado	***	***	***	***	***	***
	Expectativa de estudios	***	***	***	***	***	***
	Extra-edad	***	***	***	***	***	***
Nivel 2. escuelas	ISEC escolar	***	***	***	***	***	***
	Tasa de mujeres	N/S	*	**	**	**	N/S
	Financiación privada	***	***	N/S	***	***	***
	Promedio escolar	***	***	N/S	***	***	N/S
	Tamaño de la escuela	N/S	***	***	***	*	**
N2_Expectativa de estudios						*	

*Nota:* ISEC = Índice Socioeconómico y Cultural. N/S = No significativa, ~p < .10. \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

La Tabla 4 presenta a las escuelas seleccionadas como de alta eficacia de acuerdo con los cuatro criterios mencionados. Además del código escolar, se agregan dos variables adicionales: las medias de los estudiantes en los seis años evaluados y el percentil del ISEC. Las siguientes columnas muestran la posición que ocupa cada escuela en cada uno de los criterios y el número de criterios que se utilizaron en su selección.

**Tabla 4.** Escuelas identificadas como de alta eficacia de acuerdo a los cuatro criterios

Código de escuela	Promedio 2012-2017			Percentil por criterio				Total de criterios
	Estudiantes	ISEC	Subsistema	PP	PR	CP	CR	
EAE_1	336	45	DGETI	5	5	1	8	3
EAE_2	25	2	Privada	3	7	3	9	3
EAE_3	41	1	Privada	3	6	3	34	3
EAE_4	27	3	Privada	2	8	4	39	3
EAE_5	255	23	Telebach	1	3	8	38	2
EAE_6	228	33	Telebach	4	9	9	25	2
EAE_7	24	97	Autónomo	33	1	5	1	2
EAE_8	20	85	Autónomo	27	2	32	3	2
EAE_9	16	96	Telebach	83	20	2	7	2
EAE_10	136	73	DGETA	16	3	9	13	1
EAE_11	103	58	DGB	14	4	47	33	1
EAE_12	205	62	Telebach	22	16	7	4	1
EAE_13	135	49	DGB	8	11	48	9	1
EAE_14	23	100	DGETI	96	28	12	2	1
EAE_15	23	98	Telebach	79	10	43	3	1
EAE_16	87	82	CECYTEA	94	82	53	6	1

*Nota:* EAE = Escuela de alta eficacia; PP = Promedio en puntajes brutos; PR = Promedio en valores residuales; CP = Crecimiento en puntajes brutos; CR = Crecimiento en valores residuales; CECYTEA = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes; DGB = Dirección General del Bachillerato; DGETA = Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica Industrial; Telebach = Telebachillerato.

A partir de los criterios, se lograron identificar cinco tipos de escuelas:

- 1) **Escuelas de alto puntaje y en crecimiento.** Las cuatro primeras de la lista comparten esta condición, aunque difieren en cuanto a su contexto. La primera escuela (EAE\_1) ha sido la de mayor crecimiento en puntajes, es una de las escuelas que atiende a una mayor población y se ubica en el percentil 45 del ISEC, apenas por debajo de la mediana. Por otra parte, las escuelas EAE\_2, EAE\_3 y EAE\_4 se incluyen en la élite socioeconómica del estado, puesto que son las tres primeras en ISEC y atienden a un número reducido de estudiantes; asimismo, esas tres comparten características de eficacia similares: se encuentran entre las cinco mejores escuelas en puntajes brutos, crecimiento de puntajes y entre las diez mejores respecto a los residuos. A pesar de la deferencia en su contexto, estas cuatro instituciones tienen los puntajes brutos más altos y las tasas de crecimiento más elevadas. Esto significa que estas escuelas además de estar entre las mejores se están alejando consistentemente del resto de instituciones.
- 2) **Escuelas de residuos y puntuaciones altas.** En esta categoría están las escuelas con los códigos EAE\_5 y EAE\_6, las cuales tienen residuos elevados y se encuentran, a su vez, entre las cinco puntuaciones más altas. En cuanto a su contexto, cuentan con un ISEC relativamente elevado y atienden una matrícula numerosa.
- 3) **Escuelas en crecimiento (en residuos y puntajes).** Aquí tenemos a EAE\_9 que crece en ambos aspectos, tanto en residuos como en puntajes, y, por otro lado, tenemos a las escuelas EAE\_7 y EAE\_8 que crecen principalmente en residuales. Todas ellas tienen una baja tasa de inscripción y se encuentran entre el 15% de las escuelas con ISEC más desfavorable.
- 4) **Escuelas con sólo residuos altos.** En esta categoría encontramos a las escuelas EAE\_10 y EAE\_11, seleccionadas sólo por sus altos residuos. Su ISEC se encuentra entre los percentiles 73 y 58, respectivamente, y con un tamaño medio en cuanto a su alumnado.
- 5) **Escuelas con sólo crecimiento residual.** Aquí encontramos escuelas de EAE\_12 a EAE\_16, que son seleccionadas sólo por uno de los criterios, el crecimiento de los residuos.

Las escuelas de baja eficacia se presentan en la Tabla 5. En primera instancia podemos ver que se identifica un patrón en el cual se incluyen escuelas principalmente a partir de sólo uno de los criterios propuestos, sólo tres es-

cuelas fueron elegidas por dos criterios. Como consecuencia, esto lleva a tener una lista más numerosa en comparación con las escuelas de alta eficacia y, con ello, también se establece una diferencia entre el comportamiento de ambos tipos de escuelas.

**Tabla 5.** Escuelas identificadas como de baja eficacia de acuerdo con los cuatro criterios

Código de escuela	Promedio 2012-2017			Percentil por criterio				Total de criterios
	Estudiantes	ISEC	Subsistema	PP	PR	CP	CR	
EBE_1	44	92	CEPTEA	71	42	100	100	2
EBE_2	43	87	CEMSAD	92	84	99	98	2
EBE_3	197	71	CEMSAD	30	93	42	94	2
EBE_4	226	49	Telebach	41	100	79	74	1
EBE_5	84	92	DGB	91	97	55	81	1
EBE_6	89	83	DGB	89	94	76	60	1
EBE_7	125	43	CECYTEA	45	96	71	84	1
EBE_8	196	79	Privada	59	92	72	75	1
EBE_9	245	75	DGETA	47	98	54	77	1
EBE_10	36	45	Privada	53	97	59	71	1
EBE_11	100	54	CEPTEA	61	99	39	26	1
EBE_12	59	72	DGETA	67	95	27	72	1
EBE_13	28	71	CECYTEA	73	69	93	97	1
EBE_14	46	60	CEMSAD	75	80	94	92	1
EBE_15	157	71	DGETA	28	50	91	99	1
EBE_16	46	80	CEMSAD	58	29	83	93	1
EBE_17	54	67	Privada	70	79	28	95	1
EBE_18	23	65	Privada	65	51	60	96	1

Código de escuela	Promedio 2012-2017			Percentil por criterio				Total de criterios
	Estudiantes	ISEC	Subsistema	PP	PR	CP	CR	
EBE_19	115	83	Telebach	38	34	78	97	1
EBE_20	25	97	Privada	99	41	66	58	1
EBE_21	48	92	Privada	97	90	77	59	1
EBE_22	28	98	CEMSAD	98	76	75	70	1
EBE_23	29	89	Privada	100	91	74	15	1
EBE_24	22	75	CEPTEA	97	70	6	5	1
EBE_25	31	82	CEMSAD	82	83	97	79	1
EBE_26	22	95	DGETA	84	45	97	89	1
EBE_27	42	87	Telebach	85	53	98	64	1

*Nota:* EBE = Escuela de baja eficacia; PP = Promedio en puntajes brutos; PR = Promedio en valores residuales; CP = Crecimiento de puntajes brutos; CR = Crecimiento en valores residuales; CECYTEA = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes; CEMSAD = Subsistema de Educación Media Superior a Distancia; CEPTEA = Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Aguascalientes; DGB = Dirección General del Bachillerato; DGETA = Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica Industrial; Telebach = Telebachillerato.

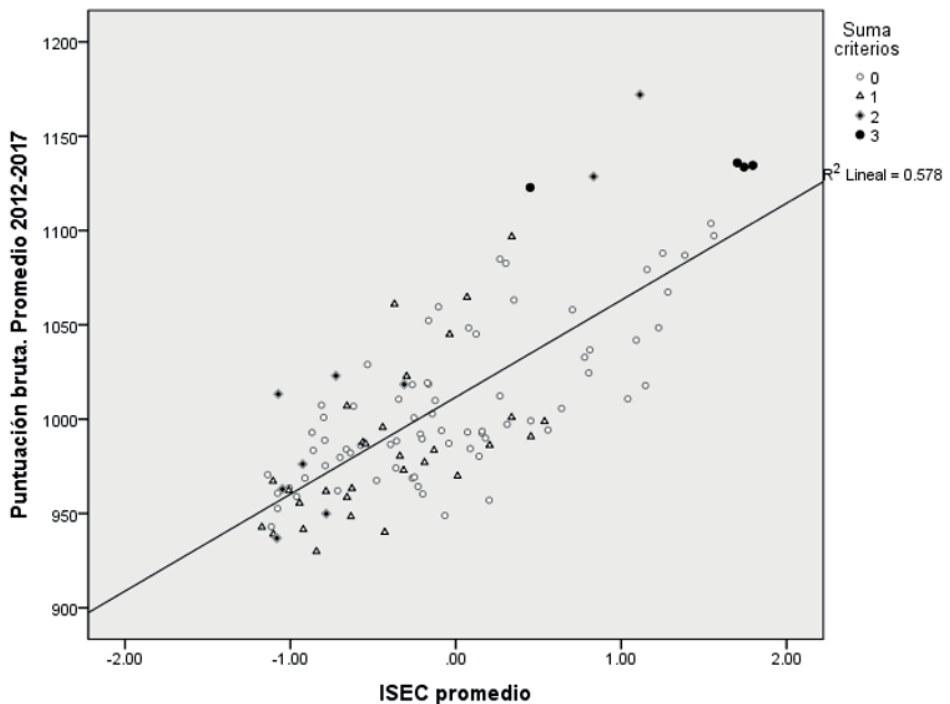
En segunda instancia, es importante destacar algunas particularidades. La primera es sobre las escuelas EBE\_1 y EBE\_2, que comparte una fuerte disminución tanto en sus puntajes como en sus residuos, están entre las tres de menor eficacia para ambos criterios. Como segunda particularidad, la escuela EBE\_24 es un caso inusual, pues aparece por un criterio de alta efectividad (crecimiento residual) y por un criterio de baja efectividad (promedio de calificaciones). A pesar del aumento de sus puntuaciones, fue una de las escuelas con las puntuaciones brutas más bajas. Por lo que se incluyó en la lista de escuelas de baja eficacia.

Comparando los resultados obtenidos, es posible reconocer una mayor conjunción de criterios en las escuelas de alta eficacia, ya que la mayoría de

ellas fueron seleccionadas por más de un criterio. En cambio, la mayoría de las escuelas de baja eficacia fueron elegidas por un único criterio. Por otra parte, no se identifica alguna asociación clara de escuelas de alta o baja eficacia por subsistema, salvo CEMSAD que no tiene escuelas de alta eficacia, mientras que los subsistemas Autónomo y DGETI no tienen escuelas de baja eficacia.

Para lograr obtener una imagen más clara de los datos mencionados anteriormente, la Figura 1 muestra la relación entre las puntuaciones medias brutas y una de las variables del contexto, el ISEC.

**Figura 1.** *Relación del ISEC con las puntuaciones brutas promedio*



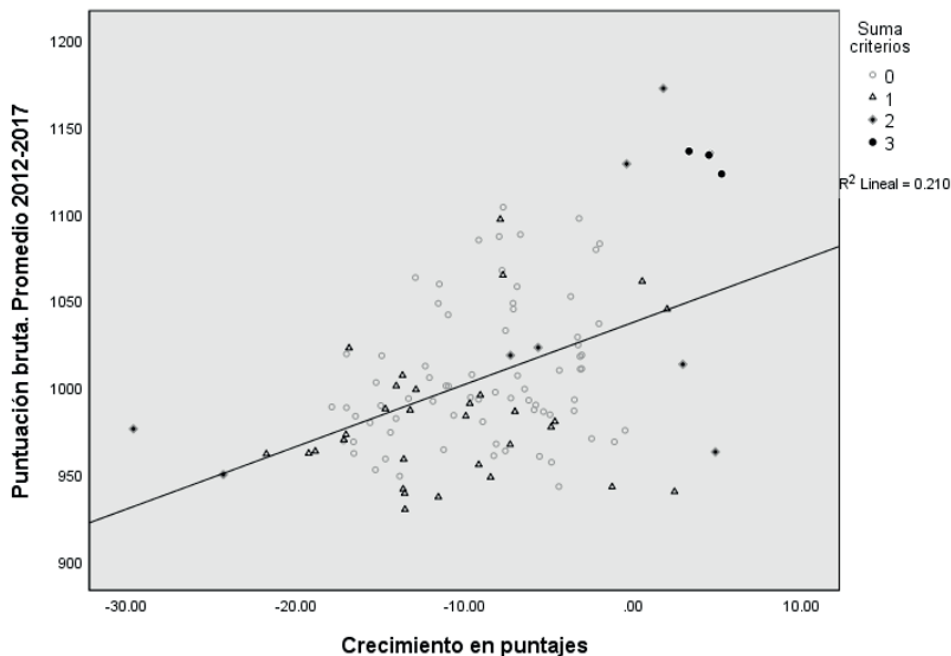
Nota: ISEC = Índice Socioeconómico y Cultural.

La nube de puntos permite visualizar diferentes situaciones: en primer lugar, una mayor agrupación de escuelas en la escala menor de ambas variables y una mayor dispersión en la escala mayor; en segundo lugar, las escuelas

que suman tres criterios tienen un alto valor la puntuación promedio del examen; y tercero, las escuelas con un valor ISEC bajo cuentan con una menor suma de criterios.

La Figura 2 presenta la relación entre el crecimiento en puntajes y la puntuación promedio que ha tenido la escuela lo largo de las seis evaluaciones EXANI II.

**Figura 2.** *Relación del crecimiento en puntajes con la puntuación bruta promedio*



A partir de dicha Figura, es posible apreciar: una menor dispersión en la escala menor y una mayor dispersión en la escala mayor; asimismo, se observa que las escuelas con mayor suma de criterios (2 y 3) se ubican en los extremos de la recta, tanto positiva como negativa, mientras que las escuelas con menor suma de criterios (0 y 1) se concentran al centro de la misma.

## Discusión y conclusiones



La finalidad de este estudio fue presentar una propuesta robusta para la identificación y selección de escuelas de alta y baja eficacia a partir de cuatro aproximaciones teórico-metodológicas distintas. En ese sentido, se emplearon cuatro criterios: el promedio en puntuaciones brutas, el promedio en valores residuales, el crecimiento en puntuaciones brutas y el crecimiento en los valores residuales.

Tres enfoques analíticos subyacen a estos criterios: las puntuaciones derivadas de las pruebas, los residuos estimados con los modelos contextualizados y, por último, el tiempo. El uso de cada uno de estos enfoques implica, a su vez, el empleo de diferentes definiciones operacionales del constructo 'eficacia escolar'.

Principalmente, la incorporación de puntajes brutos como criterio de selección permite la detección de un grupo de escuelas que poseen los puntajes más altos y más bajos en la medición. Independientemente de los factores contextuales que indudablemente condicionan el esfuerzo diario de estas instituciones, el hecho de que estas escuelas obtengan las puntuaciones más altas y más bajas –año tras año– es un asunto relevante. Las escuelas con puntuación alta logran consistentemente resultados favorables y superan con creces los estándares mínimos establecidos. Análogamente, las escuelas que ocupan anualmente los últimos lugares en la tabla de resultados no cumplen con los requisitos mínimos y, por lo tanto, deberían recibir una atención preferencial.

Sin embargo, los criterios que contemplan los valores residuales respetan el efecto del contexto y permiten realizar una selección de escuelas eficaces más equitativa. Las escuelas seleccionadas bajo este criterio pueden dar fe de ello: son de diferente tipología y atienden a sectores muy diversos de la población. Se podría considerar que este criterio representa la capacidad (o incapacidad) de la escuela para adaptarse a su entorno y obtener mayores resultados, en comparación a los alcanzados por otros centros en contextos similares.

En tercer lugar, el tiempo es un referente valioso. Este permite identificar cambios en el comportamiento de los resultados de las organizaciones a lo largo de los años. Parece razonable considerar a una escuela como de alta o baja eficacia si ésta tiene una tendencia anual creciente (o decreciente), particularmente al considerar sus residuos, independientemente de que las cohortes de estudiantes cambien con el tiempo. En Sammons *et al.* (2016) el análisis de residuos en diferentes cohortes a nivel escuela no es una de las principales medidas de eficacia; no obstante, se considera que esta información es de utilidad en

sistemas de evaluación similares: pruebas estandarizadas censales ejecutadas al final de un ciclo académico y con una periodicidad regular.

Por otra parte, es importante destacar que el cambio temporal a nivel escuela posibilita el observar un aumento en las brechas existentes entre las escuelas de alta y baja eficacia. Es remarcable el hecho de que varias de las escuelas de alta eficacia se encuentren en una espiral de ascenso, tienen puntuaciones altas y se encuentran en crecimiento, lo que implica que se separen cada vez más del resto de escuelas. En el caso de las escuelas de baja eficacia sucede lo contrario, cuentan con residuos más bajos y tienen una tendencia a disminuir sus puntajes. Los hallazgos alientan a cuestionar sobre el camino de mejora positiva que siguen las escuelas eficaces y sobre los mecanismos que hacen que se sostengan en estos niveles. Del mismo modo, ¿por qué las escuelas de baja eficacia siguen una espiral descendente? Reynolds *et al.* (2014) indican que una de las necesidades en la investigación de la eficacia escolar es el estudio de estos casos, específicamente las escuelas que muestran tasas crónicas de bajo rendimiento. Estos cuestionamientos podrían ser abordados por estudios a profundidad que permitan descubrir los elementos que sostienen la eficacia o ineficacia de las escuelas.

El uso de varios criterios para medir operacionalmente la ‘eficacia escolar’ podría contribuir a una mejor identificación de escuelas de alta y baja eficacia y, con ello, reducir la selección de falsos positivos, escuelas falsamente seleccionadas como de alta eficacia. Como señalan De Maeyer *et al.* (2010: 94) “es aconsejable incluir diversos criterios de eficacia para salvaguardar la validez de constructo del concepto ‘eficacia escolar’ reduciendo el riesgo de ‘sesgo mono-operacional’. Este argumento puede generalizarse a todos los estudios educativos interesados en la investigación de la eficacia”. La utilización de diversos criterios para la selección de escuelas puede ser crítica en estudios que emplean esta selección como una ‘primera fase’ y tienen una segunda bajo un enfoque cualitativo (Azkarate *et al.*, 2019; Bartau *et al.*, 2017; Ferrão y Couto, 2014; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Rutledge *et al.*, 2015).

Una de las limitaciones del presente estudio es que pueden existir escuelas que se identifiquen como de alta eficacia en algún criterio y de baja eficacia en otro. Tal es el caso de una escuela que fue seleccionada como de alta eficacia en el criterio de crecimiento de los residuos y como de baja eficacia en el criterio de promedio de las puntuaciones. Esta situación se ha presentado en un estudio previo (Pedroza *et al.*, 2018); en ambos casos, su incidencia es apenas

de una escuela, por lo que este tipo de situaciones tienden a ser excepcionales. Por otra parte, la metodología empleada permite hacer una selección de escuelas a partir de varios criterios, lo que en principio conlleva una menor probabilidad de falsos positivos; sin embargo, la confluencia de distintos criterios en una misma escuela no es igual para las de alta y baja eficacia, pues en estas últimas son pocas escuelas las que se identifican con más de un criterio y con ello mayor probabilidad de falsos positivos. Mayor acumulación de evidencia será necesaria para reconocer si los criterios utilizados en este estudio tienen un funcionamiento diferencial para las escuelas de alta y baja eficacia.

La metodología aquí empleada podría utilizarse con propósitos de diagnóstico y mejora educativa, aún más si ésta se complementa por una segunda fase cualitativa. La primera fase –cuantitativa–, como se describe en este capítulo, podría constituir el primer ‘acercamiento’ a las escuelas; y la segunda fase –cualitativa– daría lugar al estudio en profundidad de las condiciones y prácticas que se desarrollan (Bryk, 2010; Caldwell y Harris, 2008; Teddlie y Sammons, 2010). El diagnóstico temprano y la observación *in situ* es un asunto relevante, particularmente si se busca desarrollar propuestas de mejora, reconocer las buenas prácticas y revertir la baja eficacia (Peniche *et al.*, 2020). Lo antes mencionado es consistente con los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011), para el uso de los resultados de las pruebas estandarizadas en el monitoreo escolar; asimismo, se es congruente con el estudio mismo de la eficacia, dado que en este cuerpo de conocimiento se ha reconocido el papel fundamental de ambos tipos de estudios (en lo individual y en conjunto) para tener mayor precisión de la realidad educativa que viven los estudiantes y el personal educativo (Barber y Mourshed, 2007).

## Referencias

- Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2016). “El informe Coleman a debate en su cincuenta aniversario”. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5(2), 84–106. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2104>
- Azkarate, A., Lizasoain, L., y Bartau, I. (2019). “Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar”. *Estudios Sobre Educación*, 37, 199–222. <https://doi.org/10.15581/004.37.199-222>

- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Bartau, I., Azpillaga, V., y Joaristi, L. M. (2017). “Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco”. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93–112. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., y Vanni, X. (2019). “Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness”. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bryk, A. S. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Caldwell, B., y Harris, J. (2008). *Why Not the Best Schools?* Australian Council for Education Research.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2021). Exámenes Nacionales de Ingreso, EXANI II [Sustentantes del EXANI II]. <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Stringfield, S., y Teddlie, C. (2016). “Educational effectiveness and improvement research and practice: the emergence of the discipline”. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 1-24). Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office.
- De Maeyer, S., van den Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P., y Rijlaarsdam, G. (2010). “Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model”. *Educational Research Review*, 5(1), 81-96. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.09.001>
- Edmonds, R. (1979). “Effective schools for the urban poor”. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Ferrão M. E., y Couto, A. P. (2014). “The use of a school value-added model for educational improvement: a case study from the Portuguese primary education system”. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 174-90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.785436>

- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). "Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis". *Revista de Educación*, 379, 52–78. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- Gómez-Monarez, C. (2020). "Factores de enseñanza que explican la Eficacia Escolar en México: Un estudio a partir del análisis multinivel de PISA 2018". [Tesis de maestría, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California].
- Hernández-Fernández, J. (2020). "Admisión y selección socioeconómica en educación media superior". *Perfiles Educativos*, 42(170), 22-39. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59322>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., y van de Schoot, R. (2018). "Introduction to multilevel analysis". En autor (Eds.), *Multilevel Analysis, Techniques and Applications. Quantitative Methodology Series* (3rd ed., pp. 1-8). Routledge.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *La educación media superior en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Educación media superior: los desafíos*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Intxausti, N., Etxeberria, F., y Bartau, I. (2016). "Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country". *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., y Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. Basic Books.
- Joaristi, L., Lizasoain, L., y Azpillaga, V. (2014). "Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante modelos transversales contextualizados y modelos jerárquicos lineales". *Estudios sobre Educación*, 27, 37-61. <https://doi.org/10.15581/004.27.37-61>
- Lizasoain, L. (2016, September 16). Syntax for Computing Random Effect Estimates in SPSS. Adaptación y traducción al español del archivo de sintaxis SPSS. Curran-Bauer Analytics. <https://curranbauer.org/wp-content/uploads/2016/09/syntax-file-spanish-version.pdf>

- Lizasoain, L. (2020). “Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar”. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.417881>
- Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37(no.spe), 108-124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea8.pdf>
- Martínez-Abad, F., Gamazo, A., y Rodríguez-Conde, M.-J. (2020). “Educational Data Mining: Identification of factors associated with school effectiveness in PISA assessment”. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100875>
- Martínez-Abad, F., Lizasoain, L., Castro, M., y Joaristi, L. M. (2017). “Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México)”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 38-53. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.960>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. J. (1988 [1995]). *School Matters: The Junior Years*. Open Books Publishing Ltd.
- Murillo, 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. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111811/135341>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. <https://www.oecd.org/education/school/47871357.pdf>
- Padilla, L. E., Guzmán, C., Lizasoain, L., y García-Medina, A. M. (2018). “Eficacia escolar y aspirantes educativas en el bachillerato. Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 687-709. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057728002>
- Pedroza, L. H., Peniche, R., y Lizasoain, L. (2018). “Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>
- Peniche, R., Ramón, C. R., Guzmán, C., y Mora, N. (2020). “Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México”.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Pituch, K. A., y Stevens, J. P. (2015). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., y Congdon, R. T. (2016). *HLM7: Hierarchical Linear and Nonlinear Modelling*. Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, S. W., y Willms, J. D. (1995). "The estimation of school effects". *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307-35. <https://www.jstor.org/stable/1165304>
- Reynolds, D. (1976). "The delinquent school". En M. Hammersley, y P. Woods (Eds.), *The Process of Schooling* (pp. 78-95). Routledge y Kegan Paul.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C., y Stringfield, S. (2016). "Effective school processes". En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 77-99). Routledge.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Scheerens, J., y Townsend, T. (2000). "An introduction to school effectiveness research". En C. Teddlie, y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). Falmer Press.
- Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L., y Roberts, R. L. (2015). "Understanding effective high schools". *American Educational Research Journal*, 20(10), 1-33. <https://doi.org/10.3102/0002831215602328>
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Oston, J., y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effect on Children*. Harvard University Press.
- Saccone, M. (2016). "La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana". *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 13(13), 122-139. <http://170.210.120.55/index.php/anuario/article/view/1346/2014>
- Sammons, P., Davis, S., y Gray, J. (2016). "Methodological and scientific properties of school effectiveness research: Exploring the underpinnings,



- evolution, and future directions of the field”. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 25-76). Routledge.
- Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>
- Scheerens, J. (2015). “School effectiveness research”. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(21), 80-85. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92080-4>
- Scherbaum, C. A., y Pesner, E. (2019). “Power analysis for multilevel research”. En S. E. Humphrey y J. M. LeBreton (Eds.), *The Handbook of Multilevel Theory, Measurement, and Analysis* (pp. 329-352). <https://doi.org/10.1037/0000115-000>
- Smith, D. J., y Tomlinson, S. (1989). *The School Effect: A Study of Multi-racial Comprehensives*. Policy Studies Institute.
- Teddlie, C., y Sammons, P. (2010). “Applications of mixed methods to the field of educational effectiveness research”. En B. P.M. Creemers, L. Kyriakides, y P. Sammons (2010), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research* (pp.115-152). Routledge.
- Tuirán, R., y Hernández, D. (2016). *Desafíos de la educación media superior en México*. <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion>
- Weber, G. (1971). Inner city children can be taught to read: Four successful schools. *Occasional Paper No. 18*. Council for Basic Education.



# Capítulo 2.

## El método mixto aplicado al estudio de la eficacia escolar: selección de casos, instrumentos y recolección de datos

*Rubí Surema Peniche Cetzal<sup>1</sup>  
Noé Mora Osuna<sup>2</sup>*

### Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo describir el proceso metodológico, bajo un estudio mixto, desarrollado en la investigación sobre la eficacia escolar en la educación media superior (EMS). Se describe el proceso de selección de casos bajo un enfoque cuantitativo; con base en ello, se procede a desarrollar la etapa cualitativa que comprendió desde el diseño de entrevistas y la selección de casos para el estudio a profundidad. Los casos seleccionados y las técnicas de recolección sirvieron como fuente de información para la apropiación de un panorama amplio y comprensivo de la EMS en el estado de Aguascalientes, desde la perspectiva del movimiento de eficacia escolar.

**Palabras clave:** método mixto, eficacia escolar.

---

1 Profesora Investigadora. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

2 Profesor Investigador. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Introducción

Las investigaciones realizadas desde el enfoque de eficacia escolar proponen diversos modelos estadísticos para la identificación y selección de las escuelas. Sin embargo, como el objetivo de esta investigación es brindar un modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar y debido a la connotación de *comprensivo*, fue necesario agotar las fuentes de información que permitieran seleccionar los planteles que servirían como casos para el estudio. Por lo anterior, y con el fin de cumplir el objetivo general del proyecto, se desarrolló un procedimiento metodológico particular para la selección de los casos.

El proceso de selección de los casos de estudio fue un aspecto medular del proyecto, por lo que esta actividad fue realizada mediante un proceso metodológico mixto, en donde se involucran aspectos tanto cuanti como cualitativos. Esta decisión se basó en la necesidad de considerar factores que la misma estadística deja de lado, de realizar una selección minuciosa, específica, contextual y que responda a las necesidades propias del proyecto.

El reporte técnico se estructura en tres apartados. En primer término, se presentan algunos aportes teóricos sobre los métodos mixtos de investigación. En segundo lugar, se describe el proceso cuantitativo de la metodología empleada. Y, como tercer elemento, se presenta el proceso cualitativo del proyecto, del cual se derivó la selección final de las escuelas.

## Los métodos mixtos de investigación

A lo largo del tiempo, la investigación científica se ha enfocado en aportar elementos racionales con el propósito de dar respuesta a los cuestionamientos que se plantean los seres humanos. Un mismo fenómeno o problema puede ser estudiado desde diferentes enfoques, aplicando diversos métodos e instrumentando múltiples técnicas e instrumentos para la recolección de información, con el propósito de comprender de manera holística el fenómeno de estudio.

Una aproximación que permite el uso integrado de los elementos descritos son los métodos mixtos de investigación. Los métodos mixtos de investigación surgen como respuesta a la necesidad de interpretar una realidad compleja. Si bien, de manera individual, los enfoques cuanti y cualitativos

permiten obtener una interpretación de la realidad a partir de sus perspectivas teóricas, técnicas e instrumentos; en ocasiones esta actividad es determinada por la naturaleza del fenómeno. Como alternativa, una investigación con métodos mixtos permite obtener un panorama amplio y completo del fenómeno que se estudia (Chen, 2006).

La ejecución mixta de los enfoques puede emplearse de diferentes maneras. Como ejemplo de ello, Tashakkori y Teddlie (2003) refieren cuatro tipos: 1) de triangulación, 2) incrustados de dominancia, 3) exploratorios secuenciales, y 4) explicativos secuenciales. Este último tiene como característica una primera fase cuantitativa en donde se recolectan y analizan los datos; posteriormente, con base en los resultados de la primera fase, se recolectan y analizan datos cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), y fue el utilizado para la selección de casos que participaron en el estudio. Castañer, Camerino y Anguera (2014) refieren que, si bien el inicio de dicho proceso metodológico tiene un enfoque cuantitativo, el énfasis mayor es cualitativo.

En los apartados que continúan, se presenta el proceso metodológico utilizado para la selección de las escuelas participantes con base en el enfoque mencionado. A partir de esto, se procedería a la obtención de información para dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación.

## **Fase cuantitativa**

El propósito en esta primera fase fue el de clasificar las escuelas de acuerdo con su eficacia, y posteriormente identificar la primera muestra de escuelas para el proyecto de investigación. El análisis estadístico realizado se retoma de la propuesta de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018), quienes desarrollaron un procedimiento especializado para tal fin.

## **Clasificación e identificación de las escuelas**

Se analizó la información obtenida de las bases de datos (años 2012-2017) de dos instrumentos administrados de manera censal a estudiantes de último semestre de EMS del estado de Aguascalientes, por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El primero de ellos, EXANI II, “es un examen que proporciona información acerca del potencial que tie-

nen los aspirantes para iniciar estudios de tipo superior”, como se refiere en el portal de dicho Centro<sup>3</sup>, a través de la medición de competencias académicas, en diferentes áreas. El segundo instrumento es un cuestionario de contexto que recoge información sobre las condiciones socioeconómicas del estudiante y su familia.

A partir de los datos obtenidos se realizó el análisis jerárquico multinivel, considerando diferentes variables contextuales, agrupadas en dos niveles: (1) estudiantes y (2) escuela. Esto permitió obtener los residuos de cada centro escolar y determinar el tipo de eficacia en cada uno de los años que comprende la cohorte: 2012 a 2017. Como resultado se obtuvo un listado de 119 casos posibles para participar en el estudio, clasificados como de alta o baja eficacia.

Una vez identificadas las escuelas por tipo de eficacia, se procedió a realizar el análisis de cambio temporal en los años de la cohorte. Este segundo análisis consistió en conocer el estimador de crecimiento o decrecimiento de los centros, a partir de la regresión lineal de mínimos cuadrados ordinarios (OLS), para cada año. Con base en los resultados se conformó un listado de escuelas y se establecieron los criterios de eficacia:

1. Promedio en valores residuales (PR): Resultado alto en el promedio de los residuos diferenciales obtenidos por las escuelas en el periodo 2012-2017.
2. Crecimiento en valores residuales (CR): Resultado del promedio de las pendientes de mayor y menor crecimiento en los residuos diferenciales obtenidos por las escuelas en el periodo 2012-2017.
3. Promedio en puntajes brutos (PP): Resultado del promedio de las puntuaciones brutas en la prueba EXANI II, obtenidas por las escuelas en el periodo 2012-2017.
4. Crecimiento en puntajes brutos (CP): Resultado del promedio de las pendientes de mayor y menor crecimiento en las puntuaciones brutas obtenidas por las escuelas en el periodo 2012-2017.

Se realizó una preselección de los planteles a partir de los criterios descritos. Para cada escuela se elaboró una ficha técnica, documento en donde se integraron valores de diversas variables, como se menciona a continuación.

---

3 <https://www.ceneval.edu.mx/>

La estructura general de la ficha técnica se compone por cuatro apartados: I. *Título*, II. *Variables contextuales*, III. *Gráfica*, y IV. *Comentarios generales*. El primer apartado se integra por cuatro secciones. En la primera de ellas se ubicaron los datos de identificación del plantel: criterios de eficacia por los cuales fue seleccionado, el tipo de eficacia, el nombre de la escuela y su clave de centro de trabajo (CCT). En la segunda sección se ubicaron los resultados de *residuo*, la media y la posición de la escuela, por año y el promedio de los seis años. En la siguiente sección, llamada *puntuaciones brutas*, se colocaron los resultados de EXANI II, al igual que la anterior, se colocó la media y la posición de la escuela, por año, y el promedio de los seis años. En la última sección, *crecimiento*, se evidenció el desarrollo de los resultados a través de la pendiente y posición, tanto en los residuos y la puntuación.

En el apartado de *Variables contextuales*, por año, se encuentran las variables de medida, del índice socioeconómico (ISEC), percentil, tamaño (corresponde a la cantidad de alumnos que realizaron el EXANI II), turno y subsistema al que pertenece la escuela. El tercer apartado, *Gráfica*, es una representación visual del comportamiento de las variables: puntuaciones brutas, puntuación estimada y pendiente de puntuaciones.

El último apartado, *Comentarios generales*, se consideró para ser un espacio en donde se plasme información por parte del equipo de investigación para discutir en posteriores sesiones. Se incluyen las figuras 1 y 2, como representación de los elementos en la ficha técnica generada para cada escuela analizada.

Figura 1. Ficha técnica de la escuela. Apartado I



CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
 PROYECTO: Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia en EMS.  
 2018-2021



**FICHAS DE ESCUELAS SELECCIONADAS**

+

**I. TÍTULO**

ETAPA: <b>1</b>	CRITERIO DE SELECCIÓN:	CR, PP	EFICACIA:	ALTA
NOMBRE:	XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXX		CCT:	0101010101

**RESIDUOS**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	PROMEDIO 6 AÑOS
MEDIA	14.77	31.64	55.55	57.66	54.02	40.99	42.44
POSICIÓN	25	8	1	3	2	10	4

**PUNTUACIONES BRUTAS**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	PROMEDIO 6 AÑOS
MEDIA	1060.93	1053.21	1065.30	1064.07	1064.48	1058.21	1061.03
POSICIÓN	23	27	19	19	14	14	18

**CRECIMIENTO**

	RESIDUOS	PUNTUACIONES
PENDIENTE	5.72	0.54
POSICIÓN	15	10

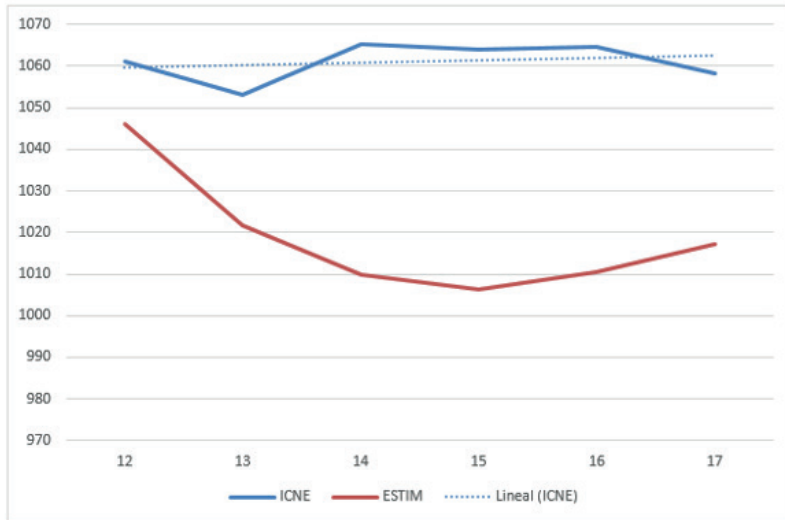
**Figura 2. Ficha técnica de la escuela. Apartados III y IV**



CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
 PROYECTO: Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia en EMS  
 2018-2021



**III. GRÁFICA**



**IV. COMENTARIOS GENERALES** (se dará un dictamen de si la escuela deberá ser o no seleccionada, así como los motivos):

---



---



---

Como producto de esta primera fase, fueron seleccionados 44 centros educativos, de los cuales 21 fueron de alta eficacia y 23 de baja.

**Fase cualitativa**

Esta segunda fase consistió en un continuo de reuniones de análisis y discusión por parte del equipo de investigación, en donde se valoraban aspectos de cada escuela presentados en la ficha técnica, así como otros no estadísticos que en esta fase se iban agregando con el fin de determinar la selección final de los casos de estudio. El proceso es descrito a continuación.

## Visita a las escuelas: entrevista, cédula del director y observaciones generales

Como primera actividad se procedió a contactar a los directivos de las escuelas preseleccionadas, con el propósito de presentarles el proyecto y conocer su interés de participar en el mismo. Fueron 42 planteles los que aceptaron participar, 19 de alta eficacia y 23 de baja.

Se agendó una visita con los directivos interesados en participar, y con el propósito de obtener información de las escuelas, se realizó una entrevista al equipo directivo, un registro general de observaciones y se solicitó una cédula informativa de la escuela.

**Entrevista al equipo directivo.** Con el fin de recabar información desde la perspectiva de la directiva de las escuelas seleccionadas, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas al personal del plantel. En todo momento se entregó consentimiento informado, en donde se expresaba el propósito de la entrevista, el objetivo de la investigación, el derecho de confidencialidad y el uso que se le daría a la información. Se contó con la participación de supervisores, directores, subdirectores y personal de apoyo. Las entrevistas fueron audiograbadas y posteriormente se transcribieron en su totalidad, bajo un esquema homologado.

La entrevista se realizó a partir de una guía integrada en dos partes: datos de identificación y las preguntas sobre la escuela. En los datos de identificación se solicitó información como: nombre del entrevistador, del auxiliar y el entrevistado; la fecha, lugar, hora de inicio y término de la entrevista, y el nombre que recibe el archivo de audio.

La segunda parte constó de 34 preguntas, agrupadas con base en los factores de eficacia escolar referidos por la literatura y específicos del contexto mexicano: a) percepción general de la escuela; b) antecedentes y contexto de la escuela; c) consideraciones de reformas o políticas educativas; d) recursos humanos; e) organización de la escuela; f) equipo directivo (liderazgo, gestión); g) evaluación institucional; h) clima organizacional; i) recursos materiales; j) trabajo didáctico; k) evaluación del alumnado; l) atención al alumnado; m) vínculo de la escuela con la comunidad; y n) información adicional.



**Registro general de observaciones.** El documento consistió en la redacción de comentarios e impresiones del aspecto físico de la escuela, el recibimiento por parte del personal del plantel, así como cuestiones generales que sucedieron durante la entrevista. Los registros de observación fueron elaborados por el auxiliar de la entrevista, acompañante del entrevistador.

**Cédula informativa.** El propósito a lograr con el documento solicitado fue conocer, previamente a la entrevista, aspectos generales del director de la escuela e información institucional relativa a docentes y apoyo académico, así como de los estudiantes.

La información solicitada acerca del director fue su nombre, cargo ocupado, nombre de la escuela y fecha de nacimiento. También se solicitó información sobre su experiencia docente y formación profesional, tales como: fecha de inicio de su ejercicio docente en EMS; fecha de inicio como profesor en la institución; fecha de inicio como director de la institución; periodo que ha trabajado con el mismo equipo de personas; periodo como director en otra institución; carrera profesional; estudios de posgrado; y cursos de actualización realizados en el último año.

En cuanto a la información institucional, se solicitaron datos referidos al ciclo vigente. En lo relativo a docentes y apoyo académico, se pidió información sobre el número de docentes de tiempo completo, de tiempo parcial y por asignatura, también la cantidad de orientadores educativos y otros actores como el personal de apoyo. En relación con los estudiantes, se solicitó información del total de la matrícula, así como de grupos por grado escolar.

En la cédula informativa se pedía el anexo de listas de estudiantes inscritos en el ciclo vigente y del ciclo inmediato anterior, el formato para identificación de estudiantes, así como el número de bajas por semestre en el ciclo inmediato.

En las figuras 3 y 4 se muestran ejemplos de apartados de la cédula informativa que se les solicitó a los directores.

Figura 3. Cédula informativa. Información de directores



## DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**Modelo comprensivo de mejora escolar en la educación media superior. Una propuesta basada en un estudio de escuelas de alta y baja eficacia en el estado de Aguascalientes**

### CÉDULA PARA DIRECTIVOS PREVIA A LA ENTREVISTA

Estimada Profesora, Estimado Profesor:

Antes de comenzar la entrevista, le pedimos que responda las siguientes preguntas.

Nombre \_\_\_\_\_ Cargo \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

#### I. Experiencia docente y formación profesional

1. Fecha de inicio de su ejercicio docente en Educación Media Superior:	
2. Fecha de inicio como profesor en esta institución:	
3. Fecha de inicio como Director de esta institución:	

Figura 4. Cédula informativa. Información institucional



**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**Modelo Comprehensivo de mejora escolar en la Educación Media Superior. Una propuesta basada en un estudio de escuelas de alta y baja eficacia en el estado de Aguascalientes**

**SOLICITUD DE INFORMACIÓN INSTITUCIONAL**

**RELATIVA A DOCENTES Y APOYO ACADÉMICO (CICLO VIGENTE)**

	Número. Doc. tiempo Completo (30-40 hrs)	Número. Doc. tiempo Parcial (15 a 25 hrs)	Número. Doc. Por asignatura	Número de Orientadores educativos
T. Matutino				
T. Vespertino				

1. Otro personal de apoyo (especifique) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**RELATIVA A ESTUDIANTES (CICLO VIGENTE)**

	1er Sem		3° Sem		5° Sem		Total
	Matrícula	Grupos	Matrícula	Grupos	Matrícula	Grupos	
T. Matutino							
T. Vespertino							

**Guía de entrevista semiestructurada para directores.** Con el propósito de obtener las expresiones particulares de los líderes escolares y como parte del instrumento empleado con los directivos escolares, se procedió a diseñar una guía de entrevista semiestructurada que explorara aspectos tales como el liderazgo, toma de decisiones, atención a la comunidad, clima escolar, plan de trabajo, entre otros. Para ello, fue consultada literatura especializada respecto del trabajo del director, específicamente la derivada de estudios sobre eficacia escolar, en la que aparecían de manera consistente los aspectos mencionados, directamente relacionados con el trabajo que se realiza en las escuelas eficaces. En la figura 5 puede observarse un fragmento gráfico de la parte inicial de la guía de entrevista citada.

Figura 5. Guía de entrevista a directivos, fragmento



**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**  
**Modelo comprehensivo de la mejora de la eficacia en EMS**

**GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS**  
**Datos de identificación de entrevista**

Entrevistador:	_____	Fecha:	_____
Auxiliar:	_____	Lugar:	_____
Entrevistado:	_____	Hora de inicio:	_____
Archivo de audio:	_____	Hora de término:	_____

**Consentimiento informado**

**Rapport:**

Comentar objetivo del estudio y la estructura de la entrevista: el conjunto de las categorías.

**Solicitar autorización audio-grabación** y comentar que durante la entrevista se estarán realizando notas con el propósito de facilitar la ejecución de la misma.

**I. Percepción general de la escuela**

1. Con base en sus resultados como escuela ¿A qué se debe el haber alcanzado este nivel de logro? (EXANI; PLANEA)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Desde su opinión, ¿Cuál es la mayor fortaleza y los mayores problemas de su escuela, lo que la hace diferente de otros planteles?

## Validación de casos y selección de escuelas para estudio de casos

Para proceder a la atención de los objetivos de investigación encaminados a profundizar en el estudio de la eficacia escolar, se diseñó una estrategia en la que se lograría seleccionar un número de casos mucho más reducidos, lo que permitiría realizar un estudio más extenso y detallado en cada uno de ellos acerca de los factores de interés. Esta estrategia consistió en el análisis de los criterios estadísticos y de posición de cada centro escolar, aunado a otras características del centro, como los resultados obtenidos de la entrevista al director y la disposición para colaborar en el estudio. Con base en esta información, se procedió a la discusión de los casos por parte del equipo de investigación, para la toma de decisiones.

La validación de los casos se obtuvo de la discusión por parte del equipo de investigación a partir de la información recolectada: ficha técnica, transcripción de la entrevista, el registro general de observaciones, la cédula informativa, así como las entrevistas a los directivos. Como producto de dicha actividad, en el apartado IV. Comentarios generales, de la ficha técnica (ver figura 2) se describió el dictamen para cada escuela: seleccionada o no seleccionada. Fueron seleccionadas 34 escuelas, con 11 centros de alta eficacia y 23 de baja.

Una vez validados los casos, se procedió a la selección final de las escuelas, en donde se determinó que se elegiría un total de 16, ocho planteles de alta eficacia y ocho de baja. Para ello, con la información ya disponible se realizó un documento integrador y sintetizado, compuesto por un cuadro de doble entrada, donde en el eje Y se posicionan las escuelas seleccionadas; y en el eje X se ubican los datos generales de la escuela y tres filtros de selección.

Los elementos de los datos generales son: el nombre de la escuela, subsistema al que pertenece y el equipo responsable que realizó la entrevista. Referente a los filtros de selección, el primero de ellos corresponde a los criterios de eficacia (PR, CR, PP y CP), evidenciando con una X, con el o los que contó la escuela. En el segundo filtro se evidencia la posición que guarda el plantel, en comparación con las 119 seleccionadas en la fase cuantitativa, correspondiente a los cuatro criterios de eficacia antes mencionados. Y en el tercer filtro se consideran las variables de factibilidad, la disponibilidad de la escuela a participar en el proyecto, la valoración de la entrevista realizada,

resultados de los dos primeros rubros, así como la comparación con escuelas participantes dentro del mismo subsistema.

De manera consensuada, como equipo de investigación se determinó el estatus para cada plantel, como se expresa a continuación

- Sí = escuela seleccionada;
- Sí – R = escuela seleccionada – repuesto; estas escuelas estaban como reserva, en caso de que no existiera apertura a participar por parte de una que sí fue seleccionada;
- Sí – P = escuela seleccionada – piloto; escuela que servirá como prueba inicial.
- Sí-P-R = escuela seleccionada – piloto – repuesto; escuela que servirá como reserva en caso de que no existiera apertura a participar la escuela piloto.
- No = escuela no seleccionada.

A continuación, se presentan el documento integrador y sintetizado, en las figuras 6 y 7:

**Figura 6.** Ejemplo de la selección y validación de escuelas de alta eficacia

**Escuelas de alta eficacia**

Ests <sup>4</sup>	Escuela	Subs.	Entrev	Primer filtro				Segundo filtro				Tercer filtro (discusión)
				Criterios estadísticos				Criterios de posición				
				PR	CR	PP	CP	PR	CR	PP	CP	
Sí	AEF 15	SUB 3	I1	x				15	19	98	76	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación.
Sí	AEF 5	SUB 4	I1	x				5	16	38	54	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación.
Sí	AEF 4	SUB 5	I 11	2 x				4	18	15	10	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación.
Sí	AEF 6	SUB 6	I3	x	x		x	6	6	9	1	La información obtenida de la entrevista resulta interesante.
Sí	AEF 19	SUB 6	I3		x			19	25	5	8	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación. La información obtenida de la entrevista resulta interesante.
Sí	AEF 7	SUB 8	I2	x		x	x	7	3	40	3	Los directivos mostraron interés en continuar con el estudio; sin embargo, es incierta la factibilidad para realizar observaciones. La información obtenida de la entrevista resulta interesante.
No	AEF 1	SUB 10	I 11	3 x	x			1	38	1	6	La información recabada de la entrevista es interesante. La directora lleva mucho tiempo en la institución. Sin embargo, no se elige la escuela por cuestiones de inseguridad en la zona que se encuentra ubicada.
Sí	AEF 2	SUB 10	---	x	x			2	31	4	37	A diferencia de las otras escuelas del SUB 10, la escuela cuenta con mejores criterios en los dos primeros filtros. Es factible visitar la escuela.

4 Sí = escuelas seleccionadas. Sí - R = escuela seleccionada - repuesto. Sí - P = escuela seleccionada - piloto. No = escuela no seleccionada.

**Figura 7. Ejemplo de la selección y validación de escuelas de baja eficacia**

Escuelas de baja eficacia				Primer filtro Criterios de eficacia				Segundo filtro Criterios de posición				Tercer filtro (discusión)
Ests <sup>5</sup>	Escuela	Subs.	Entrev	PR	CR	PP	CP	PR	CR	PP	CP	
Sí	BEF 49	SUB 2	I3		x		x	49	82	116	116	
Sí-R	BEF 107	SUB 1	---	x				107	69	87	84	Es seleccionada como escuela <i>reserva</i> , ya que cuenta con características semejantes a <i>BEF 2</i> .
Sí	BEF 114	SUB 1	I3	x				114	54	89	63	Es una escuela interesante para seguir investigando. Cuenta con características peculiares. Es considerada una escuela compleja.
Sí	BEF 97	SUB 2	I3		x		x	97	107	114	115	Con base en un análisis con las escuelas previamente seleccionadas del SUB 2, esta escuela cumple con dos criterios.
No	BEF 61	SUB 2	I2			x		61	99	74	114	La escuela cumple con un criterio y es el de menor peso estadístico. Ya se cuenta con una escuela de SUB 2 que cumple con dos criterios.
No	BEF 106	SUB 2	I3				x	106	116	17	86	La escuela cumple con un criterio y es el de menor peso estadístico. Ya se cuenta con una escuela de SUB 2 que cumple con dos criterios.

## Escuelas seleccionadas para estudio a profundidad

En primera instancia se cumplió con el objetivo de establecer las 16 escuelas participantes; sin embargo, en esta parte del proceso de selección una de ellas decidió no participar en el proyecto. Como equipo de investigación se determinó que la escuela repuesto sustituyera al centro en el que se decidió no participar.

5 Sí = escuelas seleccionadas. Sí - R = escuela seleccionada - repuesto. Sí - P = escuela seleccionada - piloto. Sí - P-R = escuela seleccionada - piloto - repuesto. No = escuela no seleccionada.



En las figuras 8 y 9 se muestra la selección final de los 16 planteles para el estudio de casos: ocho de alta y ocho de baja eficacia.

**Figura 8. Selección final de casos de alta eficacia**

Escuelas de alta eficacia										
Escuela	Subs.	Primer filtro				Segundo filtro				Tercer filtro (discusión)
		Criterios estadísticos				Criterios de posición				
		PR	CR	PP	CP	PR	CR	PP	CP	
AEF 15	SUB 3	x				15	19	98	76	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación.
AEF 5	SUB 4	x				5	16	38	54	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación.
AEF 4	SUB 5	x				4	18	15	10	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación.
AEF 6	SUB 6	x	x		x	6	6	9	1	La información obtenida de la entrevista resulta interesante.
AEF 19	SUB 6		x			19	25	5	8	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación. La información obtenida de la entrevista resulta interesante.
AEF 7	SUB 8	x		x	x	7	3	40	3	Los directivos mostraron interés en continuar con el estudio; sin embargo, es incierto la factibilidad para realizar observaciones. La información obtenida de la entrevista resulta interesante.
AEF 2	SUB 10	x	x			2	31	4	37	A diferencia de las otras escuelas del SUB 10, la escuela cuenta con mejores criterios en los dos primeros filtros. Es factible visitar la escuela.
A E F R 12	SUB 10		x			12	92	3	50	Los directivos mostraron disposición para continuar con la investigación. Se eligió como escuela <i>reserva</i> , esto por los resultados obtenidos en los criterios de posición.

**Figura 9.** Selección final de casos de baja eficacia

Escuelas de baja eficacia		Primer filtro				Segundo filtro				Tercer filtro (discusión)
Escuela	Subs.	Criterios estadísticos				Criterios de posición				
		PR	CR	PP	CP	PR	CR	PP	CP	
BEF 49	SUB 1		x		x	49	82	116	116	Es seleccionada por ser una escuela considerada <i>crónicamente baja</i> . Cumple con dos criterios de selección y tiene un comportamiento extraño en los datos estadísticos.
BEF 114	SUB 1	x				114	54	89	63	Es una escuela interesante para seguir investigando. Cuenta con características peculiares. Es considerada una escuela compleja.
BEF 97	SUB 2		x		x	97	107	114	115	Con base en un análisis con las escuelas previamente seleccionadas del SUB 3, la escuela cumple con más criterios estadísticos.
BEF 108	SUB 3	x			x	108	35	109	49	Con base en un análisis con las escuelas previamente seleccionadas del SUB 3, esta escuela cuenta con dos criterios, y una previa entrevista. Sin embargo, es difícil el acceso a la institución.
BEF 116	SUB 4	x				116	48	86	92	Con base en un análisis con las escuelas previamente seleccionadas del SUB 4, en esta escuela se muestra mayor disponibilidad de continuar con la investigación.

El proceso metodológico aquí mencionado, para la selección de escuelas que participarían como estudios de caso, fue desarrollado con el fin de dar cumplimiento a objetivos particulares del proyecto en cuestión, y responde a una serie de procedimientos metodológicos que se aportan en el campo de la investigación de las ciencias sociales y en el movimiento de eficacia escolar. La rigurosidad del proceso de selección implementado permite constatar la validez en la elección de las escuelas.

## Grupos focales con profesores

Para la obtención de información por parte de los profesores, se utilizó la técnica de grupos focales, pues esta estrategia permite un clima de mayor libertad y apertura para los participantes, dado que se propicia la interacción

necesaria para que los informantes elaboren de manera gradual su realidad y su experiencia, lo que puede incluir sus creencias, sentimientos y actitudes.

En el grupo focal se aborda un tema de conversación, lo que constituye la tarea específica que debe ser realizada por los integrantes, a propuesta del investigador. Para Álvarez-Gayou (2003), el grupo focal es definido como una técnica de investigación que privilegia el habla, que busca propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado. Los grupos focales se componen de entre 7 y 10 personas, lo que facilita que todos expongan sus puntos de vista, pues al escucharse entre ellos es más posible que éstos se animen a realizar sus aportaciones, lo que incrementa la participación y la cantidad de información acerca del tema propuesto. Su realización en los espacios de tiempo y lugar accesibles para los participantes son elementos que facilitan contar con el apoyo de éstos.

Para diseñar la guía de entrevista de los grupos focales, se utilizó como base el *Marco para la enseñanza*, de Danielson (2013) y lo establecido por la SEP en el Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior (PPI-EMS-2018).

En el primer marco, se describe lo que un docente debe hacer considerando comportamientos, prácticas, acciones y actitudes, para optimizar el aprendizaje de sus estudiantes (Danielson, 2013); está estructurado en cuatro dominios: *Planificación y preparación, Clima del aula, Enseñanza y Responsabilidades* profesionales. En el caso del marco establecido por la SEP, está conformado por 5 dimensiones: *conocimientos para el desempeño de la función docentes, práctica docente, desarrollo propio de la función, vínculo con el contexto escolar, y normativa y ética en la función*. Dichas dimensiones son aplicadas a cada uno de los campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales, y Comunicación.

Para propósitos específicos del estudio, se tomó como base el marco propuesto de Danielson, pues plantea un modelo completo y con indicadores más específicos para la práctica docente.

**Procedimiento para la construcción del instrumento.** Al ser el marco para la enseñanza de Danielson un referente que describe y desglosa las prácticas o acciones efectivas que promueven el logro del aprendizaje, se consideró utilizarlo como un modelo para el diseño de la guía de entrevista dirigida a docentes de bachillerato, debido a que logra caracterizar la complejidad de la

enseñanza. A continuación, se describen las fases para la construcción de la guía de entrevista:

- Primero, se realizó una valoración general de todos los elementos que componen el marco para la enseñanza de Danielson, en su edición 2013.
- Posteriormente, debido a que se pretenden identificar las prácticas de enseñanza efectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, se optó por seguir el mismo orden que se plantea en los dominios del marco de Danielson.
- Después, una vez considerando el tiempo disponible para llevar a cabo las entrevistas, se decidió generar hasta tres preguntas por dominio. Para este proceso se tendrían como referencia las dimensiones correspondientes a cada dominio, debido a que estos elementos representan los criterios centrales para la valoración de las prácticas y acciones en cada uno de los dominios del marco de Danielson.
- Finalmente, como producto del proceso anterior se generó una tabla de especificaciones (ver tabla 1) con los elementos por considerar para la elaboración de las preguntas que integraron la guía de entrevista.

**Tabla 1.** Fragmento del diseño de la guía de entrevista dirigida a docentes de EMS

Dominio de evaluación	Dimensiones del dominio	Pregunta general
1. Planeación y preparación	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Demostrando conocimiento del contenido y la pedagogía</li> <li>· Demostrando conocimiento de los estudiantes</li> <li>· Ajuste de los resultados de enseñanza</li> <li>· Demostrando conocimiento de los recursos</li> <li>· Diseño de una instrucción coherente</li> <li>· Diseñando las evaluaciones de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cuáles estrategias didácticas le funcionan mejor en el aula?</li> </ul>

Como un elemento para facilitar la realización de los grupos focales, así como la toma de notas y realización de observaciones de la sesión, fue diseñado un protocolo para este fin, en el que se incluyeron también algunas recomendaciones para la implementación de los grupos focales y el guion en sí. Esto puede ser observado en la figura 10.

Figura 10. Guía para grupo focal con profesores, fragmento

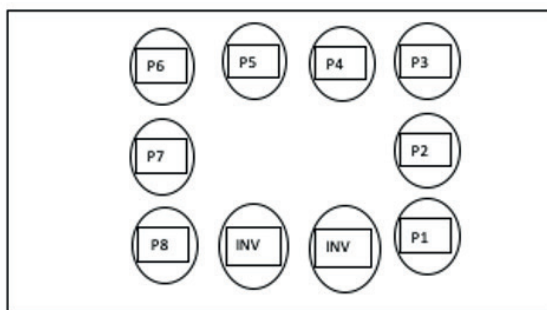


## PROYECTO

### Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia en EMS.

#### PROTOCOLO Y GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- **Cuestiones previas sobre esta técnica:**
  - Un/a investigador/a lleva el grupo (realiza las preguntas) y el/la otro/a supervisa (controla el guión, toma notas y apunta en qué momento interviene cada integrante del grupo de discusión).
    - La labor de quien supervisa es muy importante porque, al haber más participantes y estar en una sala grande, la grabación no se suele oír tan bien como en las entrevistas. Para ello, suele ser útil poner un móvil o una grabadora de audio en cada extremo de la mesa y elaborar al inicio de la sesión un “mapa” con la localización y nombres de los/las participantes (P1, P2...):



- **Protocolo realización grupo de discusión**
  - Saludo inicial y agradecimientos:
    - *Antes de comenzar nos gustaría agradecerles su disponibilidad y que hayan accedido a colaborar. ¡Muchas gracias!*

## Reflexiones finales

La implementación de los métodos mixtos en el desarrollo de los proyectos de investigación es una herramienta que favorece la interpretación holística del fenómeno a estudiar. En lo que respecta al estudio en cuestión, la instrumentación de esta herramienta permitió un acercamiento progresivo y puntual al objeto de estudio. A partir del uso de las bondades de ambas perspectivas metodológicas empleadas, cuantitativa y cualitativa, se concluye que el conocimiento generado a partir de los hallazgos obtenidos en los diferentes momentos de la investigación, es de tipo comprensivo.

En el caso de los métodos estadísticos, por la parte cuantitativa, el diseño sugerido para la identificación y selección de planteles se considera apropiado. El uso de una prueba censal como un primer insumo permite obtener información específica en los dos niveles utilizados para el estudio de la eficacia escolar: escuela y estudiantes; sumado del análisis de cambio temporal. Así también, la elaboración de los criterios de eficacia permite la selección de planteles a partir de diferentes pautas, con una visión generada a partir de los diferentes análisis aplicados a los datos obtenidos.

Por lo que se refiere a la segunda fase, la parte cualitativa, se pueden emitir diversos comentarios a manera de reflexión; se considera el momento con un mayor cuidado. Por un lado, debido a que la información se obtiene de manera directa con los diferentes actores educativos, y dado que se contó con escuelas de alta eficacia y de baja, fue complejo explicar el proyecto y la posición en la que se encontraban como institución; principalmente a los planteles ubicados como de baja eficacia. Al contextualizar a directivos y docentes sobre la situación de su escuela, las respuestas en las entrevistas y los comentarios en los grupos focales, se orientaban más a justificaciones de las condiciones contextuales y de los estudiantes, que hablar sobre las acciones que realizaban ellos.

Y, por otro lado, el proceso de recogida de información de esta fase se vio afectado por las implicaciones ocasionadas por la pandemia de la COVID-19. Por un momento se pausó el contacto con las escuelas. Posteriormente, se tomaron medidas alternativas dentro del proyecto de investigación, los grupos focales se realizaron a través de diferentes plataformas digitales, con el fin de cumplir con las medidas sanitarias.

A manera de conclusión, debido a la magnitud y el propósito general perseguido en el proyecto de proponer un modelo comprensivo de mejora

de la eficacia escolar, como equipo de investigación se han tomado decisiones importantes, tales como el uso de los métodos mixtos para una visión general y profunda en la investigación. También las adecuaciones durante el proceso en cada uno de los momentos del estudio, para la selección de escuelas, presentación del proyecto a los directivos y docentes, adecuaciones debido a la pandemia, entre otras. Sin embargo, se considera que las decisiones tomadas de manera consensuada por el equipo de investigación, y apoyados por lo dictado en la literatura, así como por expertos sobre temas eficacia escolar, han sido las necesarias para cumplir con los requerimientos para una investigación con rigurosidad científica.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Chen, H. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools* 13(1) pp. 75-83. Recuperado de <http://www.msera.org/docs/rits-v13n1-complete.pdf#page=82>
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T. (2014). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apuntes de Educación Física y Deportes* 112(2) págs. 31-36. Recuperado de [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton: The Danielson Group.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI\\_DESEMPENO\\_EMS\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_DESEMPENO_EMS_2018.pdf)
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.





# Capítulo 3. Buenas prácticas de liderazgo directivo en la Educación Media Superior. El caso de escuelas de alta eficacia

*Noé Mora Osuna<sup>1</sup>  
Sol Anallely Cortés Medina<sup>2</sup>*

## **Resumen**

En el presente documento se persiguió el objetivo de identificar las buenas prácticas de liderazgo realizadas por directivos en la Educación Media Superior de escuelas de alta eficacia en Aguascalientes, México. A partir de métodos mixtos de investigación, primero se lograron identificar las escuelas eficaces (análisis cuantitativo); posteriormente, se entrevistó a los directores de los planteles seleccionados (cualitativo), lo que permitió que a través del análisis de contenido se caracterizaran las buenas prácticas referidas por los informantes clave. Entre los hallazgos están las prácticas relacionadas con los factores de eficacia

---

1 Profesor Investigador. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

2 Asistente de Investigación. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

escolar: planes y programas, el trabajo colaborativo, atención a los estudiantes, evaluaciones y la formación continua.

**Palabras claves:** buenas prácticas, directivos, Educación Media Superior.

## Introducción

Una de las corrientes de estudio con un considerable aporte en el campo de la investigación educativa para identificar elementos con un impacto en el desarrollo formativo de los estudiantes es la de la Eficacia Escolar. Con base en esta perspectiva de estudios, se han logrado identificar como *escuelas eficaces* los planteles educativos que logran obtener resultados académicos superiores a los esperados, pese a las condiciones económico sociales donde se ubican (Murillo, 2003).

Los hallazgos obtenidos en más de 100 años de estudios en este campo de investigación han definido una serie de factores característicos de las escuelas eficaces, que influyen en el logro académico de los estudiantes. Cortés (2019), con base en la revisión de la literatura sobre clásicos en el estudio de la eficacia escolar, presenta una breve síntesis de factores. En la Tabla 1 se muestran los elementos identificados:

**Tabla 1.** Factores de eficacia escolar identificados por diversos autores

Murillo (2008)	Edmonds (1979)	Mortimore (1988)	Weber (1971)
Sentido de comunidad.		Implicación de los docentes.	
Clima escolar y de aula.	Atmósfera ordenada.	Clima positivo y ambiente centrado en el trabajo.	Clima escolar tranquilo, ordenado y centrado en la tarea.
Dirección escolar.	Fuerte liderazgo.	Liderazgo con propósito.	Fuerte liderazgo instructivo.
Currículo de calidad.			Enseñanza individualizada.

Murillo (2008)	Edmonds (1979)	Mortimore (1988)	Weber (1971)
Gestión del tiempo.		Sesiones estructuradas y atención reducida a pocos temas por sesión.	
Participación de la comunidad escolar.		Implicación de las familias.	
Desarrollo profesional de los docentes.		Consistencia entre docentes.	
Altas expectativas.	Altas expectativas.	Enseñanza intelectualmente desafiante.	Altas expectativas.
Instalaciones y recursos.			Instalaciones físicas.
	Evaluación del progreso del alumno.	Escribir y utilizar las evaluaciones.	Evaluación constante del progreso de los alumnos.
	El objetivo de la escuela es la adquisición de habilidades básicas.		

Fuente: Elaborado por Cortés (2019).

Los autores antes citados coinciden en diversos factores que influyen en la calidad educativa como: clima escolar, altas expectativas, desarrollo docente, evaluaciones y el liderazgo. Este último elemento, el liderazgo, es concebido como uno de los factores con mayor incidencia para el logro de la eficacia de las escuelas, y éste es integrado por los actores y las acciones estratégicas (Bolívar, López y Murillo, 2013). Debido a que el liderazgo se sitúa como una preocupación constante y latente en los sistemas educativos, ha sido un tema importante en la agenda política educativa de los diferentes países, de acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2017).

El liderazgo ha sido caracterizado y definido de maneras diversas; si bien, en un sentido general, se caracteriza por establecer dirección e influencia hacia otros, movilizándolos hacia las metas establecidas por y para el centro escolar (Leithwood & Louis, 2011; Firestone y Riehl, 2005).

Por su parte, Leithwood (2009) define el liderazgo como la capacidad de ejercer influencia en las otras personas, direccionando las acciones a fines y metas establecidos. Así también, el autor refiere que el liderazgo: a) implica un propósito y una dirección, b) es un proceso de influencia, c) es una función que no siempre corresponde a los cargos formales, d) es contextual y contingente.

Con base en la revisión de la literatura, se destaca que el liderazgo educativo en las escuelas recae principalmente en el director, quien es responsable de lo sucedido al interior del plantel (Uribe y Celis, 2012). Así también, en un principio, las reflexiones e investigaciones en torno al liderazgo se abocaban a la descripción de tipologías y estilos de éste; actualmente, se ha transitado a reconocer y caracterizar las competencias y prácticas que afrontan los directores en situaciones y realidades particulares de las escuelas (OEI, 2017). Y, por consiguiente, la concepción de liderazgo se desarrolla desde una perspectiva como fenómeno social, el cual, se inserta en momentos y condiciones particulares.

A este respecto, la OEI caracteriza el liderazgo directivo como:

[...] un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora [...] son los encargados de la construcción del proyecto escolar, se refiere a ellos más que a administradores que cumplen con las disposiciones oficiales, a los líderes que catalizan la creación de una visión compartida de lo que la comunidad escolar puede llegar a ser (OEI, 2017: 27).

También, un estudio clásico de Murphy & Hallinger (1984), definió una escala nombrada PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale, por sus siglas en inglés), con la que se pretende medir el liderazgo con base en acciones concretas, categorizadas en tres dimensiones: 1) definir la misión de la escuela: establece y comunica las metas a la escuela; 2) gestionar el plan curricular-pedagógico: gestiona la contextualización del currículo, supervisa y evalúa la enseñanza; 3) fomentar un adecuado clima de aprendizaje: proveer incentivos a estudiantes y docentes, promueve el desarrollo profesional.

## Liderazgo escolar en la Educación Media Superior en México

La política educativa a nivel internacional ha puesto énfasis en la necesidad latente de priorizar aspectos en beneficio de los directores escolares:

[...] es importante que el liderazgo directivo y la gestión escolar aparezcan en las agendas educativas de las políticas públicas como temas de interés [...] en los países existen centros escolares que carecen de personal dedicado exclusivamente a las funciones directivas y de gestión escolar (OEI, 2017: 18).

A este respecto, México, con la intención de atender lo dispuesto por organismos e instituciones internacionales, ha realizado diversas propuestas en el ámbito educativo, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En lo concerniente a la Educación Media Superior (EMS), en 2008 emitió la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual tuvo como objetivo instrumentar políticas y estrategias que ayudaran a la resolución de las principales problemáticas educativas en este tipo educativo, entre las cuales está el establecer las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles, como se presentó en el acuerdo 449 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008).

En este acuerdo se establecen las principales competencias y atributos que debe contribuir para la definición del perfil del director para este tipo educativo:

- a) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
- b) Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
- c) Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
- d) Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- e) Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.
- f) Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

Con base en dicho acuerdo, se han emitido diferentes documentos con el fin de describir de manera detallada las características mínimas con las que debe contar el director escolar. Estos documentos, en un primer momento fueron llamados *Perfil, Parámetros e Indicadores* (PPI), y actualmente recibe el nombre de *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior*. El perfil del director se compone de cinco dimensiones (SEP, 2020):

1. Desarrollo de la identidad directiva.
2. Gestiona de manera integrada las actividades de la comunidad educativa.
3. Genera las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de excelencia.
4. Administra los recursos del plantel considerando los fines de la educación.
5. Organiza su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.

Las reformas educativas de los últimos años han buscado impulsar mejores estrategias de gestión del sistema educativo con el fin de fortalecer la gestión escolar, brindar oportunidades y desarrollar capacidades que permitan a las escuelas mejorar sus procesos y obtener mejores resultados académicos. Sin embargo, como lo refiere el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), los intentos de dichas disposiciones no siempre se ven reflejados en la eficiencia de su gestión y eficacia de los resultados. Los retos a los que se enfrenta la gestión escolar son importantes y se encuentran aún muy presentes en las escuelas del país.

Es evidente el impacto del trabajo por parte del director escolar en el desempeño escolar de los estudiantes; por ello, se considera relevante identificar cuáles son las acciones que este actor educativo realiza y que tienen injerencia en el logro escolar. Para esto, la pregunta que guía la siguiente investigación es, ¿qué prácticas de liderazgo realizan los directores de escuelas eficaces en la EMS?

La necesidad de realizar estudios en este tipo educativo radica en el escaso interés por parte de las investigaciones. Esto se debe a las complejidades que presenta la EMS: diversos subsistemas con características diferentes; debido a los objetivos políticos, como educación obligatoria y con cobertura nacional, ha ocasionado que su desarrollo en el país sea desarticulado. En palabras de Zorrilla (2012), la EMS no ha surgido, ni se ha estructurado de manera inten-

cionada, sino que es una consecuencia de las políticas gestadas principalmente para la educación básica y el nivel superior.

## Buenas prácticas de liderazgo educativo

Diversos autores han ofrecido reflexiones y conceptualizaciones de las prácticas de liderazgo y gestión de los directivos. Leithwood (2011), como se cita en Uribe y Celis (2012: 120), concibe las prácticas como “un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos”.

Por su parte, Gutiérrez, Mora-Osuna y Chaparro (2019: 95) entienden por prácticas de gestión “todas aquellas acciones orientadas al logro de objetivos planteados en determinado plazo, para lo cual se coordinan esfuerzos en los que participa todo el personal, a través de la cooperación”. Es importante destacar que dichas prácticas tienen un fuerte componente contextual, cada una tiene o no efecto según el contexto donde se desarrollan.

En los últimos años, el término de *buenas prácticas* se ha introducido en la literatura como un concepto que da cuenta de la eficacia o la rendición de cuentas. Hace referencia a prácticas que facilitan el desarrollo de habilidades académicas en los alumnos. Se trata de prácticas de intervención que sustentan valores y experiencias de aprendizaje y pedagógicas (Fenstermacher, 1989; Cole, 2008; Ballart, 2008; Ritacco, 2011).

De esta forma, las buenas prácticas en el campo educativo tienen una estrecha relación con la calidad en la gestión y los procedimientos, así como la satisfacción de necesidades de los grupos vulnerables (Ritacco, 2011). También, el término se asocia con el modelo del Estado de Bienestar, por lo que las buenas prácticas son concebidas como “actuaciones que potencian los procesos de cohesión social a partir del fortalecimiento de las cualidades” (Amores y Ritacco, 2011: 1).

En este sentido, se han desarrollado diversas investigaciones fundamentadas desde el movimiento de la Eficacia Escolar, con el fin de reconocer las prácticas directivas que repercuten de manera efectiva en el desempeño de los estudiantes. A continuación, se mencionan algunas. Es preciso mencionar que los reportes descritos refieren principalmente a los contextos en la educación básica.

En el estudio *Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social*, reportado por Amores y Ritacco (2011), se tuvo el objetivo de analizar e identificar cómo los líderes educativos y los equipos directivos, a través de buenas prácticas, intentan favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, entre otros elementos. Para ello, se investigaron tres centros escolares públicos de nivel secundaria de la provincia de Granada (Andalucía, España). El estudio concluyó que las políticas de los centros educativos que facilitan el surgimiento de las buenas prácticas de liderazgo tienen dos características fundamentales: a) prácticas de horizontalidad, y b) prácticas de flexibilidad. Las primeras refieren a prácticas que facilitan el consenso y el logro de equidad; identificando las siguientes dimensiones: liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes. Mientras que las segundas, basadas en la flexibilidad, ejemplifican aquellas prácticas que han impulsado estructuras organizativas a través de criterios flexibles en la organización y planificación coordinada.

Siguiendo la línea de investigación, Lizasoain y Angulo (2014), presentaron los primeros resultados de su estudio *Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco*. Para ello estudiaron los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El objetivo de su trabajo fue elaborar un catálogo de buenas prácticas. Los primeros resultados del estudio identificaron prácticas centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, seguimiento y evaluación, formación y dedicación del profesorado, liderazgo del equipo directivo y las prácticas dirigidas a la organización del centro escolar. En lo que respecta a la categoría de las prácticas de liderazgo del equipo directivo, se identificaron las siguientes: a) estabilidad en el centro y en la dirección; b) creencias-filosofía, sentimientos-emociones, clima, implicación y expectativa; c) estilos de equipo directivo; d) formación-experiencia, innovación y mejora; e) liderazgo y presencia de la dirección; f) nombramiento; y g) proyecto, objetivos y funciones definidas de la dirección.

Otro estudio es el realizado por Chaparro y colaboradores (2015), quienes persiguieron el objetivo de caracterizar las buenas prácticas escolares de escuelas secundarias de alto valor añadido en Baja California, México. En lo que respecta a las prácticas del equipo directivo se identificaron las siguientes: a) gestionar talleres o cursos para actualizar a los docentes, así como motivar e identificar las necesidades de los docentes; b) evitar la movilidad docente y



promover la estabilidad de la plantilla; c) centrar acciones en los aprendizajes de los estudiantes; d) realizar planeaciones de actividades, la organización del trabajo y las políticas; e) organizar la calendarización de las actividades y los proyectos; f) delegar el trabajo administrativo y académico entre el equipo directivo (subdirector, orientador, etc.) y docentes; g) evaluar a los docentes; h) mantener comunicación constante con supervisión, docentes, alumnos y padres de familia; i) organizar las actividades administrativas; j) realizar actividades en conjunto; k) realizar acompañamiento al docente; l) implementar, en colaboración con docentes y padres de familia, estrategias dirigidas a los alumnos con rezago; m) dialogar sobre la problemática y definir metas.

A partir de los resultados en las investigaciones antes mencionadas, se enlistan y relacionan las prácticas entre sí, con el fin de identificar la relación de las acciones en cada una de las investigaciones, como se presentan en la Tabla 2:

**Tabla 2.** *Prácticas de liderazgo educativo identificadas por diversos autores*

Amores y Ritacco (2011)	Chaparro y col. (2015)	Lizasoain y Angulo (2014)	Gutiérrez, Mora-Osuna y Chaparro (2019)
Liderazgo flexible, inclusivo, comunitario y democrático.	Gestión de talleres o cursos para actualizar a los docentes, así como motivar e identificar las necesidades de los docentes.	Estabilidad en el centro y en la dirección.	La inclusión en la tomar de decisiones, solicitando críticas y recomendaciones.
Ir más allá de los propósitos inmediatos.	Evitar la movilidad docente y promover la estabilidad de la plantilla.	Creencias-filosofía, sentimientos-emociones, clima, implicación y expectativas.	Trabajo multidisciplinario en proyectos escolares.
Cultura profesional de colaboración.	Centrar acciones en los aprendizajes de los estudiantes.	Estilos de equipo directivo.	Actualización profesional docente mediante cursos y capacitaciones.
Gestor de las relaciones interpersonales.	Realizar planeaciones de actividades, la organización del trabajo y las políticas.	Formación-experiencia, innovación y mejora.	Promoción de actividades para motivar a los estudiantes.

Amores y Ritacco (2011)	Chaparro y col. (2015)	Lizasoain y Angulo (2014)	Gutiérrez, Mora-Osuna y Chaparro (2019)
Incentiva el desarrollo profesional del profesorado.	Organizar la calendarización de las actividades y los proyectos.	Liderazgo y presencia de la dirección.	Establecimiento de metas con relación a los resultados académicos y la evaluación a los docentes.
Optimiza la organización.	Delegar el trabajo administrativo y académico entre el equipo directivo (subdirector, orientador, etc.) y docentes.	Nombramiento.	Fomento al trabajo colectivo entre directivos y personal docente.
Gestión de la estructura organizativa del profesorado.	Evaluar a los docentes.	Proyecto, objetivos y funciones definidas de la dirección.	Establecimiento de metas.
Gestión de la estructura organizativa del alumnado.	Mantener comunicación constante con supervisión, docentes, alumnos y padres de familia.		
	Organizar las actividades administrativas.		
	Realizar actividades en conjunto.		
	Realizar acompañamiento al docente.		
	Implementar, en colaboración con docentes y padres de familia, estrategias dirigidas a los alumnos con rezago.		
	Dialogar sobre la problemática y definir metas.		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se puede observar que entre las propuestas de los autores, algunas prácticas tienden a coincidir, tal es el caso de las enlistadas a continuación:

- a) Actualización docente y directivos.
- b) Motivación docente.
- c) Clima escolar positivo.
- d) Trabajo colaborativo.
- e) Gestionar lo pedagógico.
- f) Establecimiento de metas; evaluación y retroalimentación al docente.
- g) Integrar a padres de familia al trabajo escolar.

## Metodología

### Contexto del estudio<sup>3</sup>

Como base para la selección de las escuelas participantes en el presente estudio, se tomó como referente el trabajo previo de una investigación macro. En ella se realizaron análisis estadísticos con los resultados proporcionados por el EXANI II. Como resultado se identificaron y seleccionaron 20 escuelas de alta y 24 de baja eficacia.

### Casos seleccionados

**Participantes.** Para este segundo momento, la parte medular del presente estudio, los participantes fueron equipos directivos de las escuelas identificadas y seleccionadas como de alta eficacia. Se tuvo un primer contacto con los planteles educativos, y se les presentó el proyecto de investigación, de los que aceptaron participar 17 de las 20 escuelas.

**Técnica.** La técnica seleccionada para la recogida de la información fue la entrevista. A través de esta técnica se “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003: 109), en donde dichas experiencias se

---

3 La metodología empleada en la investigación macro se reporta en el presente libro *Aportes de la investigación para la Educación Media Superior. Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar*; en el capítulo 1. *Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples*.

presentan a través de sus prácticas realizadas como líderes educativos de la institución a su cargo.

**Instrumento.** Se diseñó una guía de entrevista con base en los factores y dimensiones que, de acuerdo con los estudios de eficacia escolar, tienen impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. La guía se compone de 34 preguntas distribuidas en los siguientes apartados: datos de identificación, percepción general de la escuela, antecedentes y contexto de la escuela, consideración de reformas o políticas educativas, recursos humanos, organización de la escuela, equipo directivo (liderazgo, gestión), evaluación institucional, clima organizacional, recursos materiales, trabajo didáctico, evaluación del alumnado, atención al alumnado, vínculo de la escuela con la comunidad, e información adicional.

**Procedimiento.** Como ya fue mencionado, se contactó a los directores de las escuelas y se les realizó la entrevista con base en el instrumento elaborado. Previa consentimiento de los participantes, las entrevistas se audiograbaron para después ser transcritas en su totalidad. Posteriormente, se analizó la información obtenida.

**Análisis de datos.** Las transcripciones de las entrevistas se procesaron a partir de una adecuación del análisis cualitativo de contenido, propuesto por Cáceres (2003). A continuación se describe el proceso del análisis desarrollado en la presente investigación:

- 1) ***Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación.*** El modelo de comunicación se enmarca en los factores de eficacia escolar, y como objeto de análisis se seleccionó el apartado de equipo directivo, de la guía de entrevista.
- 2) ***Desarrollo del pre-análisis.*** Como un primer intento de organización de las entrevistas se extrajeron las respuestas a las preguntas del apartado seleccionado.
- 3) ***Definición de las unidades de análisis.*** Las unidades de análisis son de tipo gramatical, identificadas como las frases en donde el director refiere prácticas de liderazgo en beneficio de la escuela.
- 4) ***Establecimiento de reglas de análisis y clasificación.*** Se agrupan las prácticas directivas que guardan relación entre sí. Esto permitió establecer los criterios para la propuesta de categorías.

- 5) **Desarrollo de categorías.** Debido a que la agrupación de las prácticas identificadas se relaciona con algunos factores considerados en el campo de estudio de eficacia escolar, los nombres para las categorías se redactan en este sentido: planes y proyectos, trabajo colaborativo, atención a los estudiantes, evaluaciones, formación continua y contextualización de escuela y el entorno
- 6) **Integración final de los hallazgos.** Con base en el procedimiento desarrollado, este último paso se presenta en el apartado de resultados.

## Resultados

En atención al objetivo perseguido en el estudio en cuestión, la clasificación de las buenas prácticas de liderazgo directivo de escuelas de alta eficacia, se muestra en función de los factores coincidentes con el campo de estudio de la eficacia escolar.

### Planes y programas

Los directores entrevistados manifestaron que la elaboración y seguimiento de planes y proyectos que guíen y complementen las actividades de la institución son un beneficio para la escuela.

**1. Elaborar un plan de trabajo.** La primera práctica corresponde al desarrollo de una planeación escolar que funja como eje rector para la escuela: “Hay un Plan de Mejora Continua que ésa es, digamos, una norma para los directivos” (11-A-04DySUB). En México, todas las instituciones de EMS desarrollan un documento llamado Plan de Mejora Continua, en donde se plasma un diagnóstico con base en los resultados de años anteriores, los objetivos para el presente y las acciones a realizar con el fin de abonar a la mejora y calendarización de la escuela. Esta planeación se revisa y se elabora anualmente: “Tenemos un plan de actividades principalmente, donde vamos poniendo lo de cada ciclo escolar, evaluaciones, concursos, desfiles, actividades culturales, todo eso” (02-A-10D).

Algunos de los planteles eficaces también elaboran o se adhieren a una planeación a largo plazo, comprendida hasta de 4 años, en donde proyectan

metas y propósitos con mayores ambiciones. Estas planeaciones corresponden a un trabajo en conjunto con otras escuelas del mismo subsistema o coordinado con instituciones de Educación Superior. Independiente de la temporalidad de los planes, éstos se caracterizan por estar alineados a lo estipulado por las autoridades educativas nacionales, estatales y locales; y también porque buscan atender las necesidades de la institución.

**2. Implementar programas afines a la institución.** Esta práctica se realiza con el fin de responder a necesidades específicas del plantel. Si bien, los programas propuestos pueden ser referidos en la planeación general, éstas se desarrollan a partir de acciones concretas. Ejemplo de ello son los programas de lectura y redacción, programas de convivencia escolar, de reciclaje, cuidado ambiental, entre otros.

Tenemos un proyecto de lectura que trabajamos con los chicos de primero, donde en ese plan de lectura se les dan opciones de libro y tienen que entregar reportes, para tercero y cuarto que busquen documentales, información en revistas o en páginas, ya un poco más especializado. Y en quinto y sexto semestre, tratamos de dar, de reforzar lo que es la comprensión lectora (02-A-10D).

## Trabajo colaborativo

Las prácticas mencionadas en este factor refieren al trabajo en equipo que realizan los directores con los diferentes actores y organismos dentro y fuera del plantel. Se reconoce que los buenos resultados de desempeño se deben a la buena colaboración: “el logro educativo de los alumnos, la baja deserción, la baja reprobación en los alumnos, yo creo que es el reflejo del trabajo de todo el plantel, de todos los docentes, de todos los administrativos y aquí entramos todos” (11-A-04DySUB).

**3. Realizar reuniones de trabajo.** El desarrollo de reuniones de trabajo en las escuelas es considerado una buena práctica por parte de los directores, ya que permite dar seguimiento, evaluar y redireccionar, si es necesario, el rumbo de la escuela. También para conocer la opinión del equipo de trabajo, con el propósito de que la toma de decisiones sea un trabajo en equipo. Al respecto, uno de los directores menciona lo siguiente: “Somos quienes dirigimos, y los

que proponen son los maestros y entre todos tomamos decisiones” (17-A-8D). Se realizan reuniones formales (calendarizadas y con tópicos específicos) e informales (en el comedor, pasillos, etc.), y se desarrollan de manera frecuente.

**4. Colaborar de manera bidireccional con la comunidad escolar.** Esta acción directiva responde a la necesidad de vincularse con el entorno que los rodea, con el propósito de que ambos tengan un beneficio, de ahí el adjetivo de bidireccional. La colaboración se da con los padres de familia, la localidad, otras instituciones educativas, instancias de gobierno y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs): “Aquí a nosotros nos apoyan mucho [los] padres de familia y nos acercamos con algunas dependencias de gobierno y de municipio para poder buscar un apoyo [...] se da mucho el vínculo con la sociedad” (11-A-04DySUB).

### Atención a los estudiantes

Los directores escolares llevan a cabo prácticas en donde se evidencia la importancia que tienen por los estudiantes, reconociéndolos como el centro del plantel escolar: “ése sería el otro de los objetivos, atender la problemática del joven, tanto académica como personal, emocional, familiar, etcétera” (12-A-06SUB).

**5. Atender situaciones académicas.** En las prácticas de atención a las situaciones académicas, los directores refieren contar con mecanismos de detección de estudiantes con bajas calificaciones: “Tenemos un programa de tutorías, es constante y continuo totalmente, en donde vamos identificando al alumno que lo requiera” (11-A-04DySUB). Y también, algunas propuestas de recuperación para el que lo necesite.

**6. Atender situaciones personales y socioemocionales.** En lo que respecta a las atenciones de situaciones personales, una situación muy clara es el apoyo en las gestiones económicas, en donde el director se manifiesta alerta de las necesidades de los estudiantes y brinda el apoyo: “Una de las satisfacciones que me da mucho gusto [es que] he logrado que todos los muchachos tengan becas al 100% [...], ya sea de cualquiera, alguna, pero alguna de ellas tiene cada uno de los muchachos” (05-A-10D). En la parte socioemocional, el interés radica

en el reconocimiento de que, “el desarrollo de las habilidades socioemocionales abona mucho al desempeño académico de los chicos, mientras el chico esté bien, y atendiendo sus necesidades, es obvio que va a dar un buen rendimiento” (12-A-06SUB), y por ello, realizan diversas actividades en atención a este tipo de situaciones que impactan de manera directa al estudiante.

## Evaluaciones

Éste es un factor de eficacia considerado como importante, ya que a través de las evaluaciones se evidencia el cumplimiento de los elementos requeridos, y se describen las oportunidades de mejora que deben ser atendidas.

### **7. Atender las indicaciones de retroalimentaciones de las autoridades.**

Las autoridades educativas realizan tareas de supervisión a los planteles escolares cada determinado tiempo, en las que se solicitan diferentes requerimientos para su evaluación. Como parte de la evaluación se emite una retroalimentación al respecto. Se considera una buena práctica directiva el hecho de atender la retroalimentación, con la intención de mejorar como escuela. Un directivo refiere que: “Sobre la retroalimentación [...] la directora se encargó de bajar esas observaciones tanto al personal administrativo como a personal docente [...] y atendimos todo lo que nos solicitaba” (12-A06SUB).

## Formación continua

Los directores manifiestan un latente reconocimiento a la importancia de formación, actualización y capacitación para sí, así como para los docentes que integran su plantilla de profesores.

**8. Asistir a cursos.** De manera constante, el equipo directivo asiste a cursos de diferente índole con el propósito de realizar mejor sus funciones. Los cursos versan en aspectos de liderazgo, académicos y administrativos: “Yo acostumbro generar un plan de trabajo, he estado en algunos cursos aparte de aquí de las EMS que nos van solicitando y pidiendo que cursemos, y en éstos va uno fortaleciendo la labor directiva” (10-A-03D).



**9. Promover e impartir cursos para docentes.** Los directores motivan a los docentes a que continúen capacitándose, tanto en áreas académicas, así como personales, las cuales tengan un impacto directo con el desarrollo integral, académico y socioemocional de los estudiantes. Se promueven cursos ya existentes, o incluso, ellos mismos implementan algunos. Uno de los directores menciona lo siguiente:

Les damos cursos a los maestros, de cómo poder trabajar ante el grupo, hasta de didáctica de cómo tienen que hacer la presentación a los alumnos. [...] Yo si les digo a los maestros que aprovechen y vayan [a tomar los curso que se ofrecen], a lo mejor si algún maestro no pudo ir al curso, pero aquí nosotros les dimos la información, esto les apoya bastante (17-A-08D).

A manera de síntesis, en la Tabla 3 se presentan las prácticas realizadas por los directos de escuelas eficaces, con base en los factores de eficacia escolar.

**Tabla 3.** Buenas prácticas directivas de liderazgo agrupados en los factores de eficacia escolar

Factores de eficacia	Prácticas directivas
Planes y programas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar un plan de trabajo.</li> <li>2. Implementar programas afines a la institución.</li> </ol>
Trabajo colaborativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Realizar reuniones de trabajo.</li> <li>4. Colaborar de manera bidireccional con la comunidad escolar.</li> </ol>
Atención a los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Atender situaciones académicas de los estudiantes.</li> <li>6. Atender situaciones personales y socioafectivas de los estudiantes.</li> </ol>
Evaluaciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Atender las indicaciones de retroalimentaciones de las autoridades.</li> </ol>
Formación continua	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Asistir a cursos.</li> <li>9. Promover cursos para docentes y administrativos.</li> </ol>

Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Con base en las exposiciones teóricas y los hallazgos presentados en la investigación en cuestión, enseguida se mencionan algunos comentarios a manera de discusión y conclusiones. Primeramente, referir el cumplimiento del objetivo que guía este estudio, se lograron identificar las buenas prácticas de liderazgo por parte de los directores de las escuelas seleccionadas como eficaces en la Educación Media Superior. El aporte realizado a este tipo educativo se considera relevante, ya que los estudios en este tipo educativo son escasos; esto permite ofrecer a los directores de la EMS insumos para la mejora en su quehacer educativo.

Los hallazgos guardan relación con las diferentes y diversas investigaciones en los campos investigativos de la gestión escolar, liderazgo educativo y el movimiento de eficacia escolar, tal como fue referido en la revisión de la literatura presentada en los diferentes apartados del documento. Este aspecto permite ratificar los resultados de los estudios anteriores, llegando a la conclusión de que las acciones directivas aquí reportadas pueden ser consideradas como *buenas prácticas* y, por ende, replicadas.

El liderazgo directivo, pues, debe ser reconocido como un conjunto de prácticas valiosas, adecuadas para los diversos contextos, estableciendo las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia (Cortés, 2019). Para esto, el director debe ser consciente de las implicaciones que tiene su participación en la dinámica escolar, así como en el impacto en los docentes y los estudiantes.

Las prácticas aquí descritas no refieren el total de acciones realizadas por los directores de las escuelas eficaces, debido a que sólo fue seleccionado uno de los apartados en la entrevista completa. Sin embargo, las prácticas referidas son un aporte para el conocimiento sobre el desempeño y la labor que desarrollan los directores de este tipo de escuelas.

Aunado a lo anterior, el desafío para próximas investigaciones es analizar los aspectos reportados en los otros apartados de la entrevista a los directores de las escuelas. Así también, identificar lo mencionado por los docentes y los estudiantes de las escuelas. Esto, con la intención de obtener una visión más amplia sobre las acciones de liderazgo, lo que permitirá obtener un listado mayor de las buenas prácticas por parte de los directores.

A manera de cierre, cabe hacer énfasis en que el director es sólo un actor, y su quehacer pedagógico, administrativo y de gestión, uno de los factores implicados en el buen desempeño de los estudiantes; es necesario que todos los que integran la comunidad escolar se vean y asuman su responsabilidad como unidad, lo que permitirá una mejor educación para todos los integrantes, reflejado en el desarrollo integral de los estudiantes del centro educativo.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós Ecuador.
- Amores, F. J. y Maximiliano Ritacco (2011). “Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-14.
- Ballart, X. (2007). *La mujer inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local: Guía de buenas prácticas*. Barcelona: Consell Comarcal de L’Alt Empordà. Universidad Autónoma de Barcelona y Urbal (Red mujer y ciudad).
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Cáceres, P. (2003). “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 53-82. DOI <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Chaparro, A., Gutiérrez, G., Gómez-Gloria, J., Murillo, O., Arregui, I., Liza-soain, L., y Caso, J. (2015). *Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto valor añadido en Baja California*. UEE RT 15-01. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody’s Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America: USCD.
- Cortés, S. A. (2019). “Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos Comunitarios según su nivel de eficacia escolar”. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México. Recuperado de: <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1769>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en

- los planteles que imparten educación del tipo medio superior. México: Secretaría de Educación Pública.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación en la enseñanza”. En M, Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 33- 54). Barcelona: Paidós.
- Firestone, W. y Riehl, C. (eds.) (2005). *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, G., Mora-Osuna, N. y Chaparro, A. (2019). “Efectividad de prácticas directivas en contextos escolares vulnerables”. En Chaparro Caso-López, A., Rodríguez, J. Pérez, J. (coords.) *Apuntes de investigación educativa* (pp. 92-109). México: Qartuppi.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*. México: Autor. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/ Documento4-gestion.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lizasoain, L., & Angulo, A. (2014). “Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados”. *Participación Educativa*. Segunda época, 3(4), 17-28.
- Maureira, O. J. (2018). “Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos”. *Revista Educación*, 42(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Murphy, J. A., & Hallinger, P. (1984). Policy analysis at the local level: A framework for expanded investigation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(1), 5-13. DOI <https://doi.org/10.3102/01623737006001005>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2017). Informe Miradas 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica, Madrid: OE.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 9(1), 157-167.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. Ciudad de México: Autor.
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). “Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo; del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas”. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (111-134). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zorrilla, J. F. (2012). “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”. *Perfiles Educativos*, 34, 70-83.



# Capítulo 4. Autoevaluación de prácticas de enseñanza eficaz. Adaptación de una escala para profesores de bachillerato

*Cristóbal Crescencio Ramón Mac<sup>1</sup>  
Noé Mora Osuna<sup>2</sup>*

## Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar evidencias de validez de contenido de la Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias (Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020), para su uso en Educación Media Superior (EMS). Las fases fueron: 1. Validación por docentes de EMS, y 2. Validación por investigadores especialistas en EMS, para identificar si los indicadores e ítems cumplían con los criterios de claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia. Las adecuaciones fueron: modificación por redacción, eliminación e inclusión de indicadores e ítems y aspectos adicionales de la guía. Los resultados dieron evidencia de la validación de contenido.

**Palabras clave:** autoevaluación, práctica de enseñanza, eficacia escolar.

---

1 Profesor Investigador. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

2 Profesor Investigador. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Introducción

¿Cuáles son los elementos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes?, es una pregunta que, a lo largo de los años, tanto organizaciones, países e investigadores se han planteado; con el fin de dar respuesta a ello se han implementado estrategias para conocer cuáles son las causas que propician los resultados favorables en los estudiantes y se ha llegado a la conclusión de que lo realizado al interior del salón de clases es de los aspectos con mayor peso (Godoy *et al.*, 2016; Irwin *et al.*, 2016; Noam y Fiore, 2004; Román, 2015; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). En ese mismo sentido, Martínez-Garrido (2015), con base en el estado de la cuestión, especifica que es el docente, a través de sus prácticas de enseñanza y las características que posee, lo que impacta en la formación de los educandos.

Las prácticas de enseñanza y las características del docente han sido objeto de estudio en diversas investigaciones, y como resultado de éstas se han propuesto planteamientos, partiendo tanto de lo teórico como de lo empírico, en donde se propone un conjunto de prácticas, actitudes, cualidades y tareas con las que debe contar un docente en el desarrollo de su quehacer o práctica.

En consecuencia, se han desarrollado diversos instrumentos de evaluación de las prácticas de enseñanza docente; esto, ya que se reconoce que el establecimiento de sistemas de evaluación docente posibilita mejorar la calidad de la educación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Se permite también que el docente identifique su posición real en la medida de lo deseado. Martínez-Rizo (2016) resalta la importancia de la evaluación a los docentes, y comenta que éstas pueden constituirse a partir de la visión de diferentes actores como lo son el director, colegas, autoridades educativas y estudiantes; sin embargo, el autor enfatiza la necesidad de que dichas valoraciones se realicen desde la perspectiva de los propios docentes, reconociendo así la importancia de la autoevaluación. En consonancia con lo anterior, Ayzum (2012) refiere que la utilización de instrumentos de autoevaluación permite, en este caso, que el docente realice una valoración introspectiva sobre sus prácticas de enseñanza, teniendo como resultado una reflexión sobre su desempeño.

Si bien se constata la importancia de contar con instrumentos de autoevaluación y, de manera específica, de aquellos que se enfoquen en las prácticas de enseñanza por parte de los docentes, dichas herramientas: 1) son escasas; 2) en su mayoría, la construcción de los ítems que presentan se limitan sólo



a realizar contestaciones de auto-calificación, sin cumplir su fin primero, que es la autoevaluación; y, por último, 3) se enfocan en el nivel básico educativo, comprendido para preescolar, primaria y secundaria (Gutiérrez, 2018).

Lo referido por Gutiérrez (2018) evidencia la necesidad aparente de contribuciones en este campo de estudio sobre los instrumentos de autoevaluación de las prácticas de enseñanza. Por un lado, la elaboración de más instrumentos que cumplan con el propósito certero de una reflexión de autoevaluación por parte de los docentes; así también, la existencia de estos instrumentos, pero de manera específica, en la Educación Media Superior (EMS, equivalente a la Enseñanza Secundaria o Bachillerato), ya que no se encontró instrumento alguno en este nivel educativo.

La EMS en México representa uno de los tipos educativos declarados como obligatorios por parte del Gobierno Mexicano, y es ahí en donde se deben adquirir las competencias consideradas como indispensables para desempeñarse de manera efectiva, con el fin de responder a las demandas actuales en este mundo globalizado. La EMS se integra por diferentes subsistemas, tanto de tipo público como privado, que varían en cuanto a su funcionamiento, en su organización, contexto, tipos de apoyos y recursos, formas de contratación del personal, y además es muy variable en cuanto a los resultados que obtienen sus alumnos (INEE, 2018). En este último aspecto, las evaluaciones nacionales dan cuenta de que es importante mejorar sustancialmente, pues los resultados obtenidos por los estudiantes distan mucho de lo esperado, según los objetivos formativos del tipo educativo (Backhoff y col., 2018).

Con base en los argumentos anteriores, es necesario contribuir al campo de la investigación en el desarrollo de instrumentos de medición, y de manera específica, al del profesorado a través de herramientas de autoevaluación, lo que permite abonar a la reflexión de su quehacer docente para estimular la reconstrucción de su práctica como profesional de la educación.

El presente artículo responde a las necesidades propias de un proyecto de investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente desarrollada por los profesores de EMS en la entidad federativa de Aguascalientes, México, en donde, para obtener información al respecto, se propone la elaboración de un instrumento que constata las prácticas de enseñanza de los docentes. El instrumento se diseña a partir de la *Guía para la evaluación de las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias*, desarrollada por Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020); dicha guía se elaboró para otra entidad federativa, Baja California,

México, y otro nivel educativo, el nivel básico de secundaria. Debido a esto, la propuesta general del proyecto es adaptar el instrumento al contexto de Aguascalientes, México, y al nivel de la EMS, la cual cuenta con particularidades en su estructura, organización y funcionamiento, como ya fue referido.

Como es sabido, todo instrumento que se elabore y adapte debe contar con ciertas propiedades para que se constate su precisión y se considere que realmente mide aquello para lo que fue elaborado (Asociación Americana de Psicología [APA, por sus siglas en inglés], 2013). Por ello, en las etapas de su diseño y elaboración se busca obtener evidencias de confiabilidad y validez (Comisión Internacional de Pruebas [ITC, por sus siglas en inglés], 2010). Uno de los aspectos iniciales en el proceso de elaboración de los instrumentos de medición es la validez de contenido, con la que se pretende garantizar que el conjunto de reactivos que integran el instrumento sea representativo del constructo a medir (Asociación Americana de Investigación Educativa, por sus siglas en inglés [AERA, por sus siglas en inglés], 1999).

El objetivo del presente documento es reportar evidencia de validez de contenido de un instrumento de autoevaluación de prácticas de enseñanza en la EMS del estado de Aguascalientes, México, además de proponer un recurso que permita conocer las prácticas docentes en un nivel educativo donde es escaso o inexistente.

El instrumento se aborda desde la perspectiva de la enseñanza eficaz, definida como la “acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes” (Martínez-Garrido, 2015: 33), la cual se fundamenta a partir del Movimiento de Eficacia Escolar (MEE), dado que en dicho movimiento se reconoce el aporte por parte de las escuelas en el logro educativo de los alumnos.

## Marco teórico. Las prácticas de enseñanza eficaz

Dentro de los niveles o ámbitos en los que se desarrollan los procesos relacionados con la formación académica de los estudiantes, es el aula en donde se han identificado los más relevantes, justo el espacio del que los profesores son los principales responsables.

Por ello, la calidad del desempeño de los docentes es de suma relevancia, al ser quienes tienen la responsabilidad mayor de interactuar con los estudiantes, trabajar de manera permanente con ellos y lograr un aprendizaje significativo.

Como mencionan Murillo, Martínez y Hernández (2011: 7), de “los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo”, dependerán en gran medida los resultados que obtengan los estudiantes. Por ello, es importante identificar cuáles son las prácticas de enseñanza que realizan los docentes en los centros escolares, pues son éstas las que permiten llegar a resultados óptimos.

La práctica docente y de enseñanza se conceptualiza como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configura el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008: 4). A partir de los perfiles, parámetros e indicadores establecidos por la SEP, en México, el INEE (2018) refiere este término en función de las características de un buen docente, que implican los conocimientos, habilidades y responsabilidades profesionales orientados a una enseñanza de calidad, que pueden ser descritos en términos de competencias para integrar un perfil idóneo de este profesional.

En lo general, cuando se hace referencia a la práctica docente, los autores la denotan como el conjunto de elementos que permiten que un profesor desarrolle una educación de calidad, desde la planeación, la instrumentación, la enseñanza, y la evaluación, procesos en los que subyacen otros aspectos que son propios del trabajo de los docentes, como el contexto escolar y social, y las características personales del profesorado. Lo anterior tiene valor para los estudiantes si se logra que todos y cada uno de ellos aprendan y alcancen un desarrollo integral, como resultado de lo que Murillo, Martínez y Hernández (2011) denominan una enseñanza eficaz.

El estudio de la práctica docente de los profesores permitiría establecer estrategias para la mejora continua de profesores, específicamente en su capacitación y actualización, así como para facilitar la reflexión docente (Kyriacou, 2009), incluida la evaluación del desempeño, que permita lograr la enseñanza eficaz y la calidad en la enseñanza (INEE, 2018).

## Modelos y marcos en las prácticas de enseñanza

Tanto en el contexto nacional como internacional, existen diferentes propuestas respecto de cuáles son las prácticas de enseñanza eficaz. Como resultado de estas formas de conceptualizar y especificar las prácticas docentes, se han

desarrollado modelos o marcos que agrupan elementos, conductas, cualidades o tareas que debe exhibir un docente. A continuación, se presenta algunas de estas propuestas.

Kyriacou (2009), denomina a su modelo *Cualidades y tareas clave para la enseñanza en el salón de clase*, que incluye como cualidades del docente la preparación, ritmo y flujo, transiciones, emparejamiento cognitivo, claridad, orden y presentación, estar en (implicación) y aliento; como tareas clave que debe realizar el profesor están la planeación, presentación y monitoreo, y reflexión y evaluación.

Por su parte, Murillo, Martínez y Hernández, (2011), proponen su *Decálogo para la enseñanza eficaz*, integrado por 10 factores, como una herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los factores que plantean son: implicación y compromiso del docente, clima del aula, altas expectativas y autoestima, lecciones estructuradas, actividades variadas, participativas y activas, atención a la diversidad, optimizar el tiempo de aprendizaje, organización y gestión del aula, utilización de los recursos didácticos, y evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas.

En el *Marco para la enseñanza* (Danielson, 2013), se identifican cuatro dominios: planificación y preparación, entorno del aula, instrucción y responsabilidades profesionales. Cada uno de estos dominios consta de diferentes dimensiones que, a su vez, están conformadas por indicadores que permiten su verificación de logro. De acuerdo con Danielson (2013), el marco fue diseñado para ser utilizado por docentes con diferente nivel de experiencia, desde los nuevos hasta los experimentados, para lo cual se utilizarían diferentes fuentes de evidencias y rúbricas para medir la efectividad docente.

En su modelo, denominado *Cualidades de los maestros efectivos*, Stronge (2018) refiere que los profesores deben poseer conocimiento profesional, planificar, implementar y evaluar la instrucción, tener profesionalismo y desarrollar un ambiente de aprendizaje óptimo. Todas estas cualidades están en función del maestro como un todo, como una persona, por lo tanto, no se trata solamente de una serie de habilidades de enseñanza que se realizan de manera aislada.

Como parte de las propuestas que rigen en un plano nacional, el *Marco para la buena enseñanza* (Ministerio de Educación de Chile, 2018: 7) “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario”, en el aula, la escuela y su comunidad, que conlleven al éxito con sus alumnos. Así, propone enfocarse en cuatro dominios: la preparación de la

enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales. Como en la propuesta de Danielson, ésta incluye niveles de desagregación, representados por criterios para cada dominio, y por descriptores para cada criterio.

El *Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI)* desarrollado por la SEP en México (2019), funge como una herramienta para conocer las características de ingreso de los docentes, identificar las necesidades de formación y actualización, así como las de formación continua, tanto de educación básica como media superior. El perfil consta de cinco dimensiones, y en el caso de la Educación Media Superior son las siguientes: estructura y organiza los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; planea los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa, atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales; construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo; organiza y desarrolla su formación para la docencia; y reconoce la normativa y ética de la función docente. Para su funcionamiento y valoración, cada dimensión está integrada por sus respectivos parámetros, y éstos por indicadores.

Los modelos presentados han servido de base para diferentes fines en la educación: la elaboración de instrumentos, como medida de evaluación, para apoyar la reflexión docente, el desarrollo de estrategias de mejora en el desempeño docente, entre otros aspectos vinculados con la enseñanza. Aunque sus fines pueden ser diversos, la característica común que tienen estas propuestas de prácticas docentes es que plantean los diferentes momentos del proceso de enseñanza: planeación, instrumentación, instrucción y evaluación; una serie de elementos, conductas, cualidades o tareas que debe poseer y desarrollar un profesor para ser considerado eficaz; así como la consideración de que las condiciones contextuales afectan de alguna manera al trabajo docente.

## Instrumentos de autoevaluación de prácticas docentes

Según Martínez-Rizo (2012), la autoevaluación permite al docente una amplia reflexión sobre su práctica, pero como ya se ha mencionado, los instrumentos que podrían lograr esta tarea en el docente son escasos, específicamente en el nivel de bachillerato ya sea por la falta de propuestas o la descontextualización de estos recursos (Díaz y Díaz, 2007; Martínez-Rizo, 2016).

En una amplia revisión de la literatura, Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020) lograron identificar ocho instrumentos correspondientes a la autoevaluación docente, donde ninguno de ellos se enfoca al trabajo del profesorado de EMS. Esto deja clara la necesidad de proponer y contar con recursos que permitan dicha reflexión de docente en este nivel escolar. Entre los instrumentos encontrados, se enlistan:

- a. Escala de autoevaluación del desempeño docente (Daoud, 2007).
- b. Escala para la autorreflexión de la práctica pedagógica (Díaz y Díaz, 2007).
- c. Cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes (García-Cabrero *et al.*, 2012).
- d. Cuestionario para la autoevaluación de la práctica docente (Ramos *et al.*, 2013).
- e. Instrumento de autoevaluación del docente (Akram y Zepeda, 2015).
- f. Rúbrica de autoevaluación del Modelo de desempeño docente de educación básica (Secretaría de Educación en Nuevo León, 2017).
- g. Lista de cotejo para la autorreflexión de la práctica pedagógica (Kú y Pool, 2018).
- h. Escala para la autoevaluación de las competencias docentes (Martínez-Izaguirre *et al.*, 2018).

En la mayoría de los instrumentos citados, se presenta un tipo de auto-calificado sin llegar a una reflexión de la práctica docente; además, pocos de estos instrumentos presentan un procedimiento estricto respecto de la validez de sus ítems. De igual manera, es necesaria la contextualización de los aspectos que se desean autoevaluar en los docentes, de esta manera se establecería una claridad en los resultados obtenidos, que podrían llevar a una toma de decisiones más acercada a la realidad.

Ante lo expuesto, queda de manifiesto que son inexistentes los instrumentos de autoevaluación respecto de las prácticas docentes en EMS o bachillerato, pues los que existen no logran llegar a una reflexión propia de la práctica en el aula y presentan pocas evidencias sobre características de validación. Con base en ello, se consideró relevante y oportuno trabajar sobre una propuesta que lleve a un recurso evaluativo del trabajo del docente en el aula, especialmente en EMS; este trabajo no sólo presenta la oportunidad de cono-

cer el proceso de desarrollo del instrumento (validez de contenido a través de expertos), sino una puerta para explorar de forma innovadora, recursos que permitan espacios en los que el docente logre expresarse y conocer, bajo su propia óptica, los alcances o limitaciones en su práctica diaria.

## Método

La obtención de evidencia de validez de contenido en la adaptación de la *Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias*, de Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020), se desarrolló en dos momentos, esto por los actores implicados en el proceso (1) validación por docentes de EMS, y (2) validación por investigadores especialistas en EMS, con el objetivo identificar si los indicadores e ítems cumplían con cuatro criterios: claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia.

## Descripción del instrumento base

La Guía de Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020) se desarrolló a partir de un análisis comparativo de los diferentes modelos y marcos para la práctica docente, el cual permitió identificar siete grandes dimensiones, categorías, cualidades y tareas que debe realizar un profesor; y como resultado del proceso de análisis se determinó que el *Marco para la buena enseñanza*, propuesto por Danielson (2013), es el que incluye la totalidad de las dimensiones identificadas. El instrumento cuenta con las propiedades psicométricas necesarias que respaldan su uso: validez de contenido, validez y confiabilidad del constructo, índice de confiabilidad de 0,98 y un análisis factorial confirmatorio con niveles aceptables, de acuerdo con el análisis de fiabilidad y validez realizado por las autoras de la escala.

La Guía se integra por un banco de 70 ítems, los cuales se encuentran organizados en dimensiones, y éstos a su vez en cinco dominios: 1) Planeación y preparación, 2) Clima del aula, 3) Enseñanza, 4) Evaluación del aprendizaje y 5) Responsabilidades profesionales. En la siguiente descripción se muestra la estructura general del instrumento:

## Momento 1. Validación por docentes de EMS

El objetivo en este primer momento fue identificar si los indicadores e ítems cumplían con los criterios de claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia de los indicadores y las definiciones que conforman la escala.

**Participantes.** Los participantes fueron tres docentes, dos mujeres y un hombre, que cumplían con algunos de los siguientes requisitos: haber impartido asignaturas en EMS, participar como formador de docentes o ser responsable de alguna coordinación académica de profesores de este tipo educativo. En cuanto a los años de experiencia de los participantes, la mínima fue de 2 años y la máxima de 6; todos los expertos contaban con grado de maestría en el área de investigación educativa.

**Materiales.** Se les envió vía correo electrónico dos documentos: la *Guía para la validación de contenido de la Escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en Educación Media Superior* (basada en Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020) y el *Formato para la validación de los ítems de la escala de autoevaluación*. El primer documento incluye una descripción del propósito de la escala, el objetivo del proyecto de investigación para el cual se pretende utilizar, la explicación de los dominios, el objetivo del proceso de validación, el proceso por seguir para este fin, (incluyendo las actividades específicas por realizar y los criterios por considerar para validar los ítems y dimensiones) y la escala para identificar el nivel de aplicación de las prácticas de enseñanza con su respectiva descripción.

El segundo documento consta de una sección de datos para la identificación del docente: institución de adscripción, grado máximo de estudios y años de experiencia tanto en investigación como en docencia en Educación Media Superior.

Para la validación de los reactivos, a cada uno se le asignaron diferentes dominios, con su respectiva definición de dimensiones, indicadores e ítems por valorar, de acuerdo con los criterios de claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia para la dimensión correspondiente.



## Momento 2. Validación por investigadores especialistas en EMS

El objetivo en este segundo momento fue identificar, en función de la opinión de los investigadores especialistas en EMS, si los indicadores e ítems satisfacían los criterios que también se les comentó a los docentes de EMS: claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia.

**Participantes.** El comité se conformó por cuatro participantes, todas mujeres. Los requisitos establecidos para los integrantes fueron los siguientes: conocimiento del funcionamiento de la EMS, así como de la investigación realizada en este tipo educativo, colaborar o haber colaborado en la formación de docentes de EMS y conocimiento del currículo establecido para la EMS. La experiencia en cuanto a docencia por parte de los investigadores está en el rango de 1 hasta los 34 años; en cuanto a la experiencia en investigación, ésta va de los 5 hasta los 30 años. Las cuatro especialistas tenían formación doctoral, en las áreas de Educación (3) y en Investigación Educativa (1).

**Materiales.** Al igual que a los docentes, a los investigadores se les envió la Guía y el Formato para la validación de los ítems, y también se les hizo llegar otro documento generado a partir de las propuestas de modificación, eliminación o inclusión de elementos en los casos requeridos.

Así como con los docentes, a los investigadores también se les asignaron diferentes dominios con los elementos para realizar su valoración.

## Resultados

### Momento 1. Validación por docentes de EMS

Los comentarios de los docentes expertos permitieron realizar ajustes en las dimensiones, indicadores e ítems de la escala. De manera general, las sugerencias de adecuaciones fueron en cuanto a redacción; modificación por incorporación de información; eliminación de indicadores e ítems; inclusión de indicadores e ítems; y aspectos adicionales de la escala, como el nombre o la redacción de la definición de algunas dimensiones.

**Modificaciones por redacción.** Para mejorar la claridad o precisión, ya sea de indicadores o ítems, se realizaron los cambios que a continuación son presentados en la tabla 1.

**Tabla 1.** *Modificaciones en la redacción de indicadores, por recomendación de docentes expertos*

Dominio	Modificación de indicador
Planeación y preparación	7. Utiliza los recursos y materiales proporcionados por el Sistema Educativo.
	8. Utiliza una variedad de recursos y materiales.
	12. Considera en las actividades los aprendizajes previos de los alumnos.

Los ítems modificados en cuanto a su redacción se incluyen en la tabla 2.

**Tabla 2.** *Modificaciones en la redacción de ítems, por recomendación de docentes expertos*

Dominio	Modificación de ítems
Planeación y preparación	7. Para aprovechar los recursos y materiales proporcionados por el Sistema Educativo (libros de texto, guías o manuales, equipo deportivo, material tecnológico o audiovisual, laboratorios, etc.) incluyo en mi planeación didáctica actividades que involucren su uso.
	12. Tanto en mi planeación didáctica como durante mis sesiones de clase retomo los aprendizajes logrados por los alumnos en ciclos anteriores, para reforzar el nuevo conocimiento.
	13. Al planear mis actividades didácticas incluyo diversidad de recursos y materiales de enseñanza, como pueden ser: libros de texto y electrónicos, mapas, fotografías, películas, vídeos, maquetas, juegos didácticos, TIC, música, etcétera, para propiciar la participación de todos los alumnos y lograr su aprendizaje.
	14. Realizo mi planeación didáctica preparando actividades específicas para cada momento de la clase: inicio, desarrollo y cierre; para el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

Dominio	Modificación de ítems
Clima del aula	<p>20. Explico a los alumnos la importancia de apoyarnos mutuamente en situaciones en las que algunos compañeros estén en desventaja, con el fin de promover un trato equitativo y solidario entre los integrantes del grupo. Por ejemplo, cuando a un compañero le cuesta trabajo entender el tema, cuando no es capaz de realizar los ejercicios en clase, cuando no tiene recursos para comprar materiales, etcétera.</p> <hr/> <p>28. Para prevenir el surgimiento de conflictos o comportamientos que alteren el orden en el aula (conductas disruptivas, hostiles, <i>bullying</i>, discriminación, etc.), estoy atento del comportamiento de mis alumnos, procuro circular entre las filas para observar de cerca las actitudes o conductas que manifiestan.</p>
Enseñanza	<p>36. Para asegurarme de que los alumnos reciban instrucciones claras y sepan qué hacer en cada momento de la clase, describo de forma detallada y concreta lo que solicito, utilizando un lenguaje sencillo, ya sea oral o escrito, ejemplificando lo que sí y lo que no deben realizar. Además, verifico que los alumnos comprenden la instrucción haciendo preguntas que me permitan identificar que la instrucción quedó clara.</p> <hr/> <p>52. Durante las discusiones académicas utilizo las respuestas de los alumnos para generar nuevas preguntas o debates o bien para utilizarlas como cierre y conclusión de la discusión; a fin de vincular o reforzar los contenidos y promover el aprendizaje</p>
Evaluación del aprendizaje	<p>54. Para definir los criterios e indicadores que utilizaré en la evaluación de los aprendizajes, considero: el objetivo de la evaluación (aprendizajes esperados, contenidos, actividades, etc.), el tipo de evaluación (exámenes, presentaciones orales, portafolios de evidencias, cuestionarios, debates, prácticas, etc.), los aspectos que se considerarán en la evaluación (participación, claridad, limpieza, ortografía, etc.), los instrumentos de evaluación (lista de cotejo, escala de rango, rúbrica, etc.) y la periodicidad (semanal, bimestral, etc.), cuando ésta aplique</p> <hr/> <p>58. Llevo un registro (bitácora, guía de observación, portafolio de evidencias, escala de actitudes, diario de trabajo, etc.) con las actividades y adecuaciones curriculares que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para ir valorando el avance que tienen.</p> <hr/> <p>63. Promuevo entre los alumnos actividades de autoevaluación y coevaluación, para darles la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.</p>
Responsabilidades profesionales	<p>67. Llevo un diario escrito de las diversas situaciones que se presentan en el aula, como un recurso para tener un registro de las situaciones que pueden interferir en el desempeño de los alumnos.</p>

**Eliminación de indicadores e ítems.** Los indicadores e ítems que fueron eliminados se enlistan a continuación en la tabla 3.

**Tabla 3.** *Indicadores e ítems eliminados, por recomendación de docentes expertos*

Dominio	Indicador eliminado
Enseñanza	27. Proporciona explicaciones claras y precisas en el aula.

**Inclusión de indicadores e ítems.** En opinión de los docentes, los indicadores e ítems incluidos en algunas de las dimensiones no eran suficientes para reflejar los aspectos o elementos a los que aludían las definiciones correspondientes, esto es, debían integrarse otros indicadores e ítems para reflejar de manera plena la valoración de las dimensiones en cuestión. Para atender esto, se integraron nuevos indicadores y sus correspondientes ítems; los números asignados corresponden al que tienen en la versión final de la escala. Los indicadores e ítems añadidos a la escala se muestran en la tabla 4.

**Tabla 4.** *Indicadores e ítems incluidos por recomendación de docentes expertos*

Dominio	Indicador	Ítem
Planeación y preparación	3. Relaciona en la planeación didáctica los contenidos de su materia con los de otras materias.	3. Para establecer la relación de los contenidos de mi materia con otras materias en mi planeación didáctica, reviso el programa de la materia, el plan de estudios y otras fuentes.
	4. Refleja dominio del contenido de la materia al realizar la planeación didáctica.	4. En mi planeación didáctica diferencio los conceptos y habilidades centrales de la disciplina de aquellos que son periféricos; planteo su evolución histórica y lo contextualizo con temas o problemáticas actuales.

Dominio	Indicador	Ítem
Clima del aula		18. Muestro interés hacia las necesidades, intereses y preocupaciones de los alumnos, los escucho siempre que quieren hablarme y muestro respeto ante sus puntos de vista y opiniones expresadas, para promover su confianza.
		19. Reconozco los esfuerzos y logros de los alumnos, por mínimos que sean, expresando mi satisfacción y admiración hacia su desempeño, con el propósito de fomentar su motivación.
	24. Describe las normas de interacción para la realización de actividades escolares.	24. Describo las normas que deben regir la interacción de los alumnos en la realización de las actividades escolares asignadas.
	25. Dirige el interés, curiosidad y energía de los alumnos hacia el contenido del plan de estudios.	25. Estimulo el interés, curiosidad y energía de los alumnos hacia el contenido del plan de estudios mediante el desarrollo de actividades que denoten su relevancia.
	26. Fomenta la precisión y claridad en el uso del lenguaje para expresar sus pensamientos.	26. Fomento en los alumnos el uso de un lenguaje preciso y claro para la expresión de sus pensamientos, tanto en la realización de trabajos escritos como en su participación en las diferentes actividades de clases.
	31. Corrige de manera respetuosa el comportamiento del estudiante.	31. Al corregir el comportamiento de los estudiantes, lo hago con respeto a su dignidad, con apego a las reglas de conducta establecidas sin ser autoritario.
	32. Crea un ambiente agradable y acogedor.	32. Me aseguro de ordenar el aula de acuerdo con la actividad que se va a realizar, procurando que sea un espacio limpio, seguro, bien iluminado y ventilado en el que mis alumnos puedan disfrutar la clase.
	33. Organiza el mobiliario de manera adecuada para las actividades de aprendizaje	33. Acomodo los materiales y distribuyo el mobiliario para que todos tengan acceso, se facilite el desarrollo de las actividades individuales o por equipo y que los alumnos puedan participar en las actividades de aprendizaje.

**Aspectos adicionales de la escala (nombre y definición de dimensiones).** Entre los comentarios, se identificaron algunos enfocados en mejorar el nombre de las dimensiones o, bien, la redacción de sus definiciones. En la tabla 5 se identifica cuáles fueron esas dimensiones, el cambio o cambios realizados y las recomendaciones de los docentes expertos.

**Tabla 5.** *Cambios realizados en el nombre o definición de las dimensiones, por recomendación de docentes expertos*

Dominio	Modificación de nombre de dimensión	Modificación de definición
Planeación y preparación	1c. Utiliza recursos y materiales para la enseñanza.	“El aprendizaje de los estudiantes es mejorado por el maestro por el hábil uso de los recursos” por “Desde la planeación didáctica, el aprendizaje de los estudiantes puede llegar a ser más exitoso gracias a la hábil selección de recursos y materiales por parte del maestro”.
		“[...] otros son proporcionados por los maestros por iniciativa propia” por “[...] otros son obtenidos por iniciativa de los maestros”.
Clima del aula	2a. Promueve un ambiente de respeto y armonía.	“[...] en un aula primaria, los centros y los rincones de lectura pueden ser la estructura de las actividades de clase”.

## Momento 2. Validación por investigadores especialistas en EMS

La validación por parte de las investigadoras especialistas se enfocó en la valoración de los indicadores e ítems, a partir de los cuatro criterios establecidos. Los comentarios por parte de ellas implicaron la modificación, inclusión, integración o eliminación de indicadores e ítems de las diferentes dimensiones. Al igual que los docentes expertos, los investigadores añadieron observaciones acerca de la idoneidad de las dimensiones, específicamente en relación con los nombres asignados y sus definiciones. Cada uno de los comentarios fue valorado y atendido. Las correcciones son detalladas en los apartados que continúan, según el tipo de cambio realizado en ellas.

**Modificaciones por redacción.** Se realizan propuestas para la mejora de la claridad o precisión, de indicadores o ítems, como se muestra en la tabla 6.

**Tabla 6.** *Modificaciones en la redacción de indicadores, por recomendación de especialistas en investigación*

Dominio	Modificación de indicador
Planeación y preparación	1. Refleja en la planeación didáctica los contenidos importantes de la materia.
	2. Considera en la planeación didáctica los aprendizajes previos.
Enseñanza	39. Realiza actividades para el logro gradual de diferentes niveles de aprendizaje.

Los ítems que tuvieron modificaciones en cuanto a su redacción se incluyen en la tabla 7.

**Tabla 7.** *Modificaciones en la redacción de ítems, por recomendación de especialistas en investigación*

Dominio	Ítem modificado
Planeación y preparación	2. Para realizar la planeación didáctica reviso los documentos y las bases curriculares (programa de la materia, guía del docente, libro de texto y otras fuentes de información) e identifiqué los aprendizajes previos que deben poseer los alumnos para lograr los aprendizajes esperados.
	5. Para recopilar información sobre los alumnos (necesidades, intereses, costumbres, cultura, etc.) realicé un examen diagnóstico, observé en el aula y consulté con otras fuentes u otros agentes educativos, con el fin de tomar en cuenta las características de los alumnos en la planeación didáctica.
	9. En las actividades planeadas dentro o fuera del aula, fomenté el uso de recursos disponibles en internet para maximizar las oportunidades de aprendizaje en los alumnos.

Dominio	Ítem modificado
Enseñanza	36. Para asegurarme que los alumnos reciban instrucciones claras y sepan qué hacer en cada momento de la clase, describo de forma detallada y concreta lo que solicito, utilizando un lenguaje sencillo, ya sea oral o escrito, ejemplificando lo que sí y lo que no deben realizar. Además, verifico que los alumnos comprenden la instrucción haciendo preguntas que me permitan identificar que la instrucción quedó clara.
	37. Cuando explico un concepto nuevo utilizo un lenguaje que los alumnos comprendan, lo relaciono con los contenidos generales del curso y doy diversos ejemplos para vincularlo con los ya aprendidos por ellos.
	41. Me aseguro de que las actividades pedagógicas estén vinculadas (de forma directa) con los aprendizajes esperados. Para ello, reviso las actividades sugeridas en el programa de la materia, guía del docente, libro, busco recursos en internet y consulto con otros docentes de la misma materia.
	49. Para que las actividades en clase fluyan apropiadamente, me aseguro de tener todos los materiales necesarios, listos y suficientes para todo el grupo, y preparo un plan alternativo por si las actividades no resultan como esperaba.
	50. Para que cada minuto de la clase sea aprovechado, planifico en mis actividades el tiempo que voy a dedicar a cada una y trato de apegarme a este tiempo.
Responsabilidades profesionales	64. Reflexiono sobre mi práctica de enseñanza, con el fin de identificar los aciertos y errores y diseñar estrategias que me permitan mejorar mis clases.

**Eliminación de indicadores e ítems.** Los indicadores e ítems que fueron eliminados se enlistan a continuación en la tabla 8.



**Tabla 8.** *Ítems eliminados, por recomendación de especialistas en investigación.*

Dimensión	Ítems eliminados
Clima del aula	15. Me preocupo por conocer a mis alumnos más allá del aula, es decir, me intereso en conocer su contexto familiar, sus intereses, sus preocupaciones, para comprender su desempeño en el aula y buscar estrategias para una mejor integración.
Enseñanza	27. Para asegurar que mis explicaciones sean claras y precisas, durante mis clases llevo a cabo diversas estrategias (utilizar un lenguaje apropiado, realizar preguntas para afirmar la comprensión, integrar actividades alternativas para explicar un mismo contenido, proporcionar como guía ejemplos de actividades o trabajos realizados por otros, etc.) con el propósito de que los alumnos conozcan qué hacer en cada momento de la clase.
	45. Para asegurar la participación activa de todos los alumnos, organizo actividades considerando las capacidades y habilidades de cada uno, de manera que todos tengan la oportunidad de participar independientemente de su condición.
	46. Para asegurarme que los alumnos sepan qué veremos en clase y cómo vamos a trabajar, al inicio de cada sesión les explico los objetivos y las actividades que realizaremos y hago preguntas para cerciorarme que quede claro.

**Inclusión de indicadores e ítems.** En opinión de los docentes, los indicadores e ítems incluidos en algunas de las dimensiones no eran suficientes para reflejar los aspectos o elementos a los que aludían las definiciones correspondientes, esto es, debían integrarse otros indicadores e ítems para reflejar de manera plena la valoración de las dimensiones en cuestión. Para atender esto, se integraron nuevos indicadores y sus correspondientes ítems; los números asignados corresponden al que tienen en la versión final de la escala. Los indicadores e ítems añadidos a la escala se muestran en la tabla 9.

**Tabla 9.** *Indicadores e ítems incluidos por recomendación de especialistas en investigación*

Dominio	Indicador	Ítem
Clima del aula	31. Corrige de manera respetuosa el comportamiento del estudiante.	31. Al corregir el comportamiento de los estudiantes, lo hago con respeto a su dignidad, con apego a las reglas de conducta establecidas sin ser autoritario.
	32. Crea un ambiente agradable y acogedor.	32. Me aseguro de ordenar el aula de acuerdo con la actividad que se va a realizar, procurando que sea un espacio limpio, seguro, bien iluminado y ventilado en el que mis alumnos puedan disfrutar la clase.
	33. Organiza el mobiliario de manera adecuada para las actividades de aprendizaje.	33. Acomodo los materiales y distribuyo el mobiliario para que todos tengan acceso, se facilite el desarrollo de las actividades individuales o por equipo y que los alumnos puedan participar en las actividades de aprendizaje.

**Aspectos adicionales de la escala (nombre y definición de dimensiones).** Entre los comentarios, se identificaron algunos enfocados en mejorar el nombre de las dimensiones o, bien, la redacción de sus definiciones. En la tabla 10 se identifica cuáles fueron esas dimensiones, el cambio o cambios realizados y las recomendaciones de los docentes expertos.

**Tabla 10.** Cambios realizados en el nombre o definición de las dimensiones, por recomendación de docentes expertos

Dominio	Modificación de nombre de dimensión	Modificación de definición
Planeación y preparación	Demuestra conocimiento de los planes, programas y enfoques pedagógicos de la materia.	
Clima del aula		Se elimina “El ‘respeto’ mostrado al maestro por los estudiantes debe distinguirse de los estudiantes que cumplen con los estándares de conducta y comportamiento”.
		Se cambió “2e (Maneja el comportamiento del estudiante)” a “2c (Maneja el comportamiento del estudiante)”.
		Parte de una cultura <i>de aprendizaje</i> implica la precisión en el uso del pensamiento y el lenguaje; los profesores cuyas aulas muestran tal cultura fomentan que los estudiantes usen el lenguaje para expresar sus pensamientos claramente.
		Se elimina: “sino como un requisito previo para los altos niveles de participación en el contenido”
Enseñanza		Se elimina: “tanto el profesor como los estudiantes deben hacer uso efectivo de la electrónica y otras tecnologías.” Se cambia: “propósitos independientes, pero relacionados”, por “propósitos relacionados”.

Los comentarios tanto de los docentes expertos, así como la validación por parte de los especialistas en investigación, permitieron realizar ajustes en las dimensiones, indicadores e ítems de la escala. En la tabla 11 se presenta un concentrado de las adecuaciones realizadas con base en la opinión de los participantes.

**Tabla 11.** Adecuaciones realizadas a la versión original de la escala, por tipo participantes

Tipo de participante	Tipo de adecuación				
	Redacción de indicadores	Redacción de ítems	Indicadores e ítems eliminados	Indicadores e ítems incluidos	Nombre y definición de dimensiones
Docentes expertos	3 (5, 6 y 10)	11 (5, 10, 11, 12, 18, 23, 30, 48, 50, 54, 59 y 63)	1 (27)	9 (3, 4, 18, 24, 25, 26, 31, 32 y 33)	3 (1c, 2a y 2d)
Investigadores especialistas	3 (1, 2 y 33)	9 (2, 3, 7, 30, 31, 35, 43, 44 y 60)	4 (15, 27, 45, y 46)	3 (31, 32 y 33)	6 (1a, 2a, 2b, 2c, 2d y 3a)

*Nota:* el primer número de cada casilla se refiere al total de ítems en cuestión, y entre paréntesis se incluyen los números de los ítems dentro de la escala en su versión original.

De los resultados de la validación realizada tanto por los profesores como por los investigadores especialistas en EMS, se deriva lo siguiente.

Es indispensable que los ítems estén redactados de acuerdo con el contexto de la EMS en Aguascalientes, como se deriva de la propuesta de modificación en algunos de los ítems.

Se propone la eliminación de algunos de los ítems de alguna de las dimensiones o dominios, por considerar que fueron incluidos en más de uno de ellos.

Aunque no fue parte de las tareas solicitadas, tanto los docentes expertos como los especialistas de investigación coincidieron en que es necesario modificar el nombre de algunas de las dimensiones, de manera que sean representativos de aquello a lo que refieren. De igual manera, propusieron que las definiciones de algunas de las dimensiones se ajusten a lo que el nombre indica, pues no existía correspondencia.

Para algunas de las dimensiones, se consideró necesaria la inclusión de ítems que refirieran a los aspectos que implicaban las definiciones planteadas. Esto es, se percibía que los ítems no eran suficientes para explorar lo relativo a la dimensión.

Por último, el dominio en el que se realizó la mayor cantidad de ajustes fue el de Clima del aula, principalmente porque se identificó que algunos indicadores del mismo no serían explorados si se mantenían los ítems incluidos en la escala original. De ahí el incremento propuesto en el total de ítems.

## **Discusión y conclusiones**

Con base en los resultados obtenidos, se da evidencia de la validación de contenido, esto gracias a la participación de los docentes expertos y de los investigadores especialistas.

Es importante comentar que este tipo de instrumentos, especialmente sobre la práctica docente en EMS, son escasos en México, por lo que la adaptación de una escala de este tipo significa una aportación para apoyar en los procesos que permitan desarrollar estrategias para lograr la esperada excelencia educativa, sobre todo en un contexto y tipo educativo tan diverso y complejo como lo es la Educación Media Superior en el país.

Respecto del trabajo realizado por los expertos, parte del proceso de validez, se pudo notar que la existencia de ítems de forma repetida, en diferentes dimensiones o categorías es un asunto que se debe cuidar, pues de eso dependerá la claridad en la evaluación. De igual manera, fue necesaria la propuesta de dimensiones que no existían, así como sus respectivos ítems, esto con el objetivo de cubrir de forma integral el objetivo del instrumento, y que gracias a la experiencia y perspectiva especializadas de los revisores fue posible.

Un elemento relevante por remarcar es la necesidad imperiosa de contextualizar los instrumentos de evaluación, pues de esta manera los actores pueden reflejar sus sentires con base en situaciones específicas y cercanas a su práctica diaria, en este caso, a profesores de EMS y de su autorreflexión en el aula.

El presente trabajo significa una oportunidad de conocer el proceso de validez de contenido de un instrumento, a la vez que representa una ventana para explorar de forma innovadora recursos que lleven a los docentes a expresarse e identificar de manera precisa, bajo su propia óptica, los alcances o limitaciones en su práctica diaria.

## Referencias

- American Psychological Association. (2013). *Going International: A Practical Guide for Psychologists. Using Translated/Accepted Measurement Scales Internationally*. Author.
- Akram, M. y Zepeda, S. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-Assessment Instrument. *Journal of Research and Reflections in Education*, 9(2), 134-148.
- Ayzum, J. (2012). La autoevaluación docente de aula: un camino para mejorar la práctica educativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 183-196.
- Backhoff, E., Guevara, G., Hernández, J. y Sánchez, A. (2018). El aprendizaje al término de la educación media superior en México. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana Actual*, 208(33), 7-19.
- Danielson, C. (2013). *A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Daoud, A. (2007). Propuesta de autoevaluación docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4(9), 15-27.
- García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial), 1-15.
- García-Cabrero, B., Valencia, A. y Pineda, V. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la autoevaluación de las competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 66-83.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169.
- Gutiérrez, N. (2018). *Guiar mi enseñanza hacia la mejora: Escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California].
- Gutiérrez-Anguiano, N. y Chaparro, A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles educativos*, 42(167), 119-137. DOI: 10.22201/iissue.24486167e.2019.167.58854

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Autor.
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Test*. Recuperado de <http://www.intestcom.org>
- Irwin, C. W., Madura, J. P., Bamat, D., & McDermott, P. A. (2016). *Patterns of Classroom Quality in Head Start and Center-Based Early Childhood Education Programs*. Institute of Education Sciences & Regional Educational Laboratory.
- Kú, O. y Pool, W. (2018). Construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica del estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.002>
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice (3<sup>rd</sup>. ed.)*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz: Un estudio multinivel para Iberoamérica*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid).
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz- Álvarez, C. y Villardón-Gallegos, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 10(56), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.6018/red/56/10>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22.
- Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Marco para la buena enseñanza. Actualización*. Chile: Autor.

- Murillo, F. J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Noam, G. G., & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple settings: An overview. *New Directions for Student Leadership*, 2004(103), 9-16.
- Román, M. (2010). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, (19), 81-96.
- Ramos, G., Ponce, B. y Orozco, A. (2013). *Autoevaluación de la práctica docente para profesores de educación primaria. Manual para la aplicación del cuestionario*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Proceso de evaluación del desempeño docente en educación básica. Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*. Autor.
- Stronge, J. (2018). *Qualities of Effective Teachers (3<sup>rd</sup>. ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



# Capítulo 5.

## La gestión de la convivencia del ámbito socio-comunitario en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar

*Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa<sup>1</sup>*

### **Resumen**

Se explora la relación entre eficacia escolar y gestión de la convivencia en el espacio socio-comunitario, se compara cómo se gestiona la convivencia en ese ámbito en bachilleratos de Aguascalientes, México. Se utilizó un método mixto, una primera fase cuantitativa y una segunda fase cualitativa que se reporta en este trabajo: entrevistas individuales a directivos y entrevistas grupales a docentes de 16 planteles. En semejante gestión de la convivencia en los planteles de alta y baja eficacia, la participación de las familias es limitada, la relación con instituciones externas es productiva y los vínculos con la comunidad son mínimos.

**Palabras clave:** eficacia escolar, convivencia escolar, bachillerato.

---

1 Profesor Investigador. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Introducción

Los estudios sobre convivencia escolar comenzaron a finales de la década de 1990 después de la publicación del multicitado Informe Delors (1996) en el que se considera como uno de los cuatro pilares de la educación el aprender a vivir juntos. En México, para el primer estado de la cuestión (Furlán, 2003) de la primera década del siglo apenas si figuraba el concepto dentro de la literatura, mientras que para el segundo estado de la cuestión (Fierro Evans *et al.*, 2013) si bien se mencionaba como un tema emergente para la investigación educativa, era notorio el incremento de artículos y libros sobre la temática. En la actualidad, mientras se elabora el tercer estado de la cuestión, parece que las investigaciones han incrementado exponencialmente, lo cual ha traído algunos problemas teóricos como su propia definición (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Rodríguez-Figueroa, 2021).

El objetivo del presente capítulo es explorar la relación entre la eficacia escolar y la gestión de la convivencia en el espacio socio-comunitario; en concreto se compara cómo se gestiona la convivencia en ese ámbito en bachilleratos de Aguascalientes, México, previamente identificados como de baja y alta eficacia. El estudio de la convivencia escolar en el espacio socio-comunitario aparece por primera vez en la literatura en la Matriz UNESCO de indicadores sobre convivencia escolar (Hirmas & Carranza, 2009) en la que se incluye como uno de los tres espacios de observación y con ello se pone en el centro de la discusión y la investigación, sobre lo cual dice lo siguiente:

Este espacio considera las acciones y los vínculos que se desarrollan entre ambos: la comunidad externa y la comunidad escolar. Lo que define esta relación es un espacio socio-comunitario que se integra a la acción pedagógica e institucional de la escuela y, a su vez, ésta se abre como un aporte al desarrollo de la comunidad local. Como se dijo, se trata de un centro abierto a la comunidad que busca incorporar a los agentes y recursos de la comunidad a la acción educativa y a su vez busca constituirse en un agente dinamizador del entorno social visto como propio por la comunidad. (p. 124)

Lo que implica que debe haber una simbiosis entre la escuela, la localidad, las instituciones, los recursos externos al plantel, así como a las propias familias del alumnado. Sin embargo, en posteriores estudios sobre la convivencia escolar

se han identificado escasos datos empíricos sobre el espacio socio-comunitario, por lo que se considera relevante el aportar datos para comprender esta relación entre escuela y comunidad, desde la mirada de la gestión de la convivencia. Por ejemplo, el volumen 18 de la revista *Psicoperspectivas* y el número 57 de la revista *Sinéctica* fueron dedicados a investigaciones sobre convivencia y de los 16 artículos dedicados a la temática sólo en tres se habla explícitamente de la relación entre convivencia y el espacio socio-comunitario (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; A. Ochoa *et al.*, 2021; Rodríguez-Figueroa, 2021).

Los estudios sobre eficacia escolar han comenzado a contemplar el clima y la violencia escolares entre los factores de influencia de los mismos en el rendimiento escolar, que generalmente se mide con los resultados en pruebas estandarizadas, y se ha encontrado que sí hay una relación entre ambos, pero suele ser tenue (Padilla *et al.*, 2018), lo que apunta a que en las escuelas con una mejor gestión de la convivencia se tienen mejores resultados académicos, menos violencia y se percibe un mejor clima.

Para realizar esta investigación se utilizó una metodología mixta, cuya primera fase fue cuantitativa y con ella se estimó el nivel de eficacia escolar de los planteles de EMS escolarizados del estado; la segunda fase fue cualitativa y es la que se reporta en este trabajo, para lo cual se realizaron entrevistas individuales a directivos y entrevistas grupales a docentes de ocho planteles de baja eficacia escolar y a ocho de alta.

A continuación se presenta un breve marco conceptual en el que se precisan los tres conceptos centrales del estudio que son convivencia escolar, eficacia escolar y ámbito socio-comunitario; después se explicita la metodología utilizada y el trabajo de campo; enseguida se exponen los resultados comparando cómo gestionan la convivencia las escuelas de alta y las de baja eficacia escolar en tres dimensiones que son la inclusión, la equidad, así como la participación y manejo de conflictos; para finalizar se expone la discusión y los resultados.

## Marco conceptual

Se entiende por eficacia escolar la capacidad que tienen los centros escolares para que sus estudiantes obtengan mejores resultados académicos que los esperables conforme a sus condiciones socioeconómicas y culturales (Padilla *et al.*, 2018). Mientras que la gestión de la convivencia escolar “los procesos y

los resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera en las escuelas, a través de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas, y que atiendan de manera dialógica los conflictos” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2021: 4). Es decir, ambos conceptos apuntan a la gestión escolar y la acción pedagógica; el primero se preocupa por los resultados académicos, especialmente los medidos por medio de pruebas estandarizadas; y el segundo, por el tipo de relaciones interpersonales que se derivan de aquéllas.

Desde la matriz UNESCO de indicadores de convivencia (Hirmas & Carranza, 2009), que ya se mencionó, se incluía al espacio socio-comunitario como vital para el estudio e intervenciones sobre la temática, contemplando en convertir al propio centro escolar en una comunidad de aprendizaje abierta al contexto, en donde la acción pedagógica salga a la comunidad y los recursos externos como las instituciones públicas y privadas, así como los familiares del alumnado enriquezcan el mundo de la escuela.

Por su parte, los estudios de Ochoa *et al.* (2021; 2019) sí incorporan el espacio socio-comunitario tanto en el estudio como en la intervención sobre convivencia al que le llama macrosistema:

Concierne a los diferentes entornos locales, estatales y nacionales, que tienen impacto en la convivencia en la escuela, y en los que el estudiante no participa directamente, pero sí recibe su influencia. Aquí encontramos los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, factores culturales, factores políticos, factores económicos y laborales. (A. Ochoa *et al.*, 2021: 4)

Si bien esta visión es más amplia que la adoptada en esta investigación porque busca integrar otros factores pertinentes que influyen en lo que ocurre en las escuelas como los económico-políticos, el enfoque socio-comunitario no va tan lejos, pero integra el círculo externo inmediato a la acción escolar, más cercano a lo que propone la misma autora y sus colaboradores cuando hacen su propuesta de intervención:

Los proyectos APS [aprendizaje-servicio] son una metodología que promueve y estimula la participación de los NNA [niñas, niños y adolescentes], uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social que permite a las personas ser protagonistas activas al im-

plicarse en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo. (Ochoa & Pérez, 2019)

En este trabajo se utilizó como base teórica la matriz de análisis de la convivencia escolar propuesta por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019); en específico, los indicadores del ámbito socio-comunitario, ya que los otros dos ámbitos de la propuesta ya se han expuesto en investigaciones previas que están en proceso de publicación que corresponden al pedagógico y curricular y al organizativo/administrativo. El ámbito socio-comunitario de la gestión de la convivencia escolar se define de la siguiente manera:

Prácticas y procesos de la gestión directiva y de los docentes, orientados a establecer vínculos con los padres de familia, con la comunidad externa en que se sitúa la escuela y con otras dependencias e instancias de apoyo al trabajo de la escuela. (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019: 14)

La matriz se complementa con tres dimensiones pedagógicas que son: inclusión, que se refiere al “reconocimiento de la diversidad de identidades y capacidades de los alumnos, construcción de comunidad, así como la implementación de un currículo culturalmente relevante”; equidad, entendida como la “redistribución equitativa del acceso al logro académico” y; manejo dialógico de conflictos, que implica la “representación de la voz de los estudiantes en asuntos que les conciernen, desarrollo de habilidades y autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, y deliberación sobre conflictos sociales” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019: 13).

En dos estudios de caso elaborados en bachilleratos públicos de Aguascalientes (Rodríguez-Figueroa, 2015, 2019) se encontró que el espacio socio-comunitario tiene un papel importante en la gestión de la convivencia y que, sin embargo, suele ser poco tomado en consideración en los estudios sobre la temática.

## Metodología

### Contexto del estudio<sup>2</sup>

Las escuelas seleccionadas en el presente estudio se toman de un proceso metodológico realizado en un estudio macro, en donde, a través de modelos jerárquicos lineales, se estimó el nivel de eficacia escolar de los planteles de EMS escolarizados del estado de Aguascalientes.

### Casos seleccionados

El trabajo de campo en este estudio, se realizó a lo largo de 2020 con las dificultades derivadas de la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19. Se llevaron a cabo entrevistas sobre la gestión escolar: individuales a directivos y grupales a docentes de ocho planteles de baja eficacia escolar y a ocho de alta.

Para la realización de las entrevistas se diseñó y empleó una cédula de datos generales tanto de la escuela como de su directivo, además de la guía de entrevista con los siguientes ejes: resolución de conflictos, gestión del tiempo y de materiales, clima escolar, contacto con la comunidad, así como procesos para atender a los grupos vulnerables.

Las entrevistas fueron audio-grabadas con el consentimiento informado de los participantes y transcritas para su posterior análisis, el cual se hizo por medio del programa Nvivo 12 con el que se codificaron con base en la matriz sobre la gestión de la convivencia escolar de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). Se analizaron cada una de las entrevistas individuales y grupales, las cuales se codificaron con base en los indicadores de la matriz y su nivel de eficacia, después se llevó a cabo la triangulación de los fragmentos de las entrevistas para redactar los párrafos dando cuenta de las similitudes, diferencias y matices que se encontraron entre las mismas.

---

2 La metodología empleada en la investigación macro se reporta en el presente libro *Aportes de la investigación para la Educación Media Superior. Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar*; en el capítulo 1. *Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples*.

## Resultados

Aquí se exponen los resultados del estudio a través de una comparación de la gestión de la convivencia escolar del ámbito socio-comunitario en los planteles de baja y alta eficacia. Cabe mencionar que, de manera general, la percepción de la convivencia escolar en las escuelas de alta eficacia también reporta menos episodios de violencia escolar que en las de baja eficacia.

La presentación de los resultados se hace a través de tablas que contienen citas representativas de los planteles con alta y con baja eficacia respecto a cada uno de los indicadores del ámbito socio-comunitario de la matriz de análisis de la gestión de la convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). El ámbito socio-comunitario está conformado por 11 indicadores distribuidos en tres dimensiones que son inclusión, equidad y resolución de conflictos, las citas de la primera se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Indicadores de la dimensión inclusión del ámbito socio-comunitario*

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) El desarrollo de una política de <b>puertas abiertas a la comunidad</b> .	“Pues en este aspecto yo pienso que estamos buscando seguridad y siempre hay que protegernos, hay que protegernos en nuestra forma de conducirnos tanto con papás como con personas que se acercan” (docente, CBTA, alta).	“Creo que ése es nuestro principal reto, cuidar nuestro plantel; de repente ya salimos en la noche y ahí está la patrulla; ya saben, el entorno social puede ser un signo de vulnerabilidad” (director, CECyTEA, baja).
B) La promoción de actividades y tareas que incorporen <b>aportes de padres, madres de familia</b> y comunidad local <b>al proceso de aprendizaje</b> de los alumnos.	“La participación de los papás, yo sí, francamente quisiera que fuera mayor, en participación sería nada más en las reuniones de entrega de boletas que vienen muy poquitos, [...] entonces ahí hace falta mayor compromiso de los papás; hemos hecho también algunas conferencias para papás, y vienen también muy poquitos; entendemos que también los papás trabajan” (subdirector, CETis, alta).	“La participación de los padres es muy importante, tan es así que, formamos lo que es la Sociedad de Padres de Familia con actas muy bien protocolizadas porque pues ellos tienen voz y tienen voto [...] siempre hacemos reuniones entre cada parcial [...] para entregarles esa calificación [...] nos han apoyado, desde la recuperación de las cuotas, hasta organizar... sí nos apoyan, ojalá que todos fueran así, pero son contados los papás que sí nos apoyan y que están al pendiente de sus hijos, hay unos que vienen cuando les dan las becas, nada más en esa ocasión” (director, CBTA, baja).

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
<p>C) La atención al <b>buen trato</b> entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de <b>diálogo con padres y madres de familia</b>, orientados a fortalecer la <b>solidaridad</b> y el <b>respeto mutuo</b> en la comunidad escolar.</p>	<p>“Desde la reunión de padres de familia de nuevo ingreso, se les dan todos los elementos para que ellos tengan acceso a redes sociales, los teléfonos de aquí del personal administrativo y directivo, el padre de familia puede asistir a la hora que guste a pedir informes, claro, con su orden; luego de pronto quieren hablar con su profe, que tienen duda con una calificación, todo eso se les apoya” (director, CBTIS, alta).</p>	<p>“Siempre que se inscribe el chico, que viene el papá, le inculcamos, le decimos, le recordamos que esta relación es tripartita, o sea, tenemos que participar los tres y que si uno de esos tres pilares se derrumba, no podemos llegar al mismo [...] todos los días yo paso lista, si tiene una o dos faltas el chico inmediatamente se le comunica al papá, si hizo una travesura, se le comunica, si por ejemplo el profesor, yo o algún maestro ve un chico que bajó su estado de ánimo está decayendo y todo eso hablamos con los papás” (subdirector, particular, baja).</p>
<p>D) La consideración e <b>incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad</b> como aportes valiosos en actividades curriculares de los alumnos.</p>	<p>“Resalta mucho es la forma en la que trabaja CONALEP, es con la inserción en la industria. Los muchachos ahora están siendo ampliamente solicitados para hacer sus prácticas en empresas de primer nivel, estamos hablando de Jatco, estamos hablando de Nissan” (director, CONALEP, alta).</p>	<p>“Estamos tratando de reforzar lo que es la carrea de industria del vestido, esa carrera, como ustedes saben, también anteriormente Aguascalientes tenía mucha fortaleza en la cuestión del bordado y deshilado” (director, CONALEP, baja).</p>

Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, (2019).

Sobre el indicador A de esta dimensión se encontró que es limitada esta relación entre escuela y comunidad, tanto en las escuelas de baja como de alta eficacia escolar, debido a que generalmente se percibe un contexto exterior a los planteles que es peligroso y problemático, especialmente por robos y venta de drogas, por lo que la mayoría toma una política de puertas cerradas a la comunidad como una medida de protección. Una excepción son los telebachilleratos, los cuales reportaron tener una mejor relación de colaboración con las comunidades en las que se encuentran: “Pues dentro de la comunidad, al ser la casa más grande de estudio, por así decirlo, hemos tenido la precaución de que sea la que más participe entonces para todos los eventos que hay” (director, Telebachillerato, alta).

El indicador B de esta dimensión habla de la realización de acciones que incluyan el aporte de familiares y la comunidad en el proceso de aprendizaje; aquí se encontró una diferencia que llama la atención, debido a que se encontró una mejor colaboración de los familiares en las escuelas con baja eficacia escolar. En las escuelas de alta se identificó que se les invita principalmente a



las reuniones de padres de familia, a eventos como los del día de las madres y las posadas navideñas, así como a algunas conferencias, aunque dicen que la asistencia es insuficiente. En las escuelas identificadas de baja eficacia, además de las anteriores formas de participación de los familiares, se encontró que en una escuela sí tienen conformada una sociedad de padres de familia, en otra el involucramiento como observadores durante la aplicación de las pruebas estandarizadas como PLANEA o EXANI-II, en otras una participación en los eventos comunitarios, por ejemplo, apoyando en la seguridad durante las actividades, aunque también reportaron que les gustaría que hubiera mayor involucramiento de parte de los familiares.

Respecto al indicador C de la dimensión inclusión, en realidad estos espacios de diálogo tanto en las de alta como en las de baja se limitan a las reuniones de padres de familia y cuando se detectan problemáticas conductuales o académicas del alumnado, aunque los directores comentaron que tienen disposición de diálogo en todo momento.

El indicador D de esta dimensión es sobre incorporar tradiciones y saberes locales a las actividades curriculares, respecto a lo cual se identificaron escasas prácticas específicas en los bachilleratos tanto de alta como de baja eficacia; los que mostraron mayor relación de este tipo con la comunidad fueron los CONALEP, con independencia de su nivel de eficacia, debido a que tienen un área de vinculación que tiene un importante peso en el modelo educativo institucional.

En la Tabla 2 se presentan las citas representativas de los indicadores de la dimensión equidad del ámbito socio-comunitario, en esta ocasión se fusionaron las citas de dos indicadores debido a que la participación de los familiares es limitada, como se argumenta más adelante y, por lo tanto, al menos en las escuelas estudiadas, sobran ciertos indicadores de la matriz de gestión de la convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

**Tabla 2.** *Indicadores de la dimensión equidad del ámbito socio-comunitario*

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
<p>A) La coordinación de <b>actividades colaborativas con padres de familia</b>, orientadas a atender necesidades académicas de los alumnos, creando <b>redes de apoyo</b>.</p>	<p>“Casi no, se les mantiene informados de todo, desde la reunión de padres de familia desde nuevo ingreso, se les dan todos los elementos para que ellos tengan acceso a redes sociales, los teléfonos de aquí del personal administrativo y directivo, el padre de familia puede asistir a la hora que guste a pedir informes, claro, con su orden luego de pronto quieren hablar con u profe, que tienen duda con una calificación, todo eso se les apoya, no se diga cuando son académicos de presentar proyectos, los primeros que deben estar aquí son ellos de igual manera para los eventos que son de las tradiciones, se les invita, si hay un comité de padres de familia que cuando se requiere hacer una compra, un suministro, deben de involucrarse algunos papás para que sepan en que se utilizó el recurso, pero se les invita al que guste participar porque luego son muchas cosas, que juntas, que firmas y luego a veces no cualquier papá puede” (director, CBTIS, alta).</p>	<p>“Al término de cada parcial, se le habla al padre de familia para darle los resultados, es decir cómo va su hijo, cómo salió, o tal vez si tiene faltas porque el padre de familia nada más manda al alumno pero no viene aquí a la escuela, necesitamos decir que venga, no le crean todo a los muchachos, porque los muchachos tienen dos caras, la cara que presentan en su casa y la cara que presentan en la escuela es muy diferente, entonces, siempre les estamos invitando a que vengan aquí a la escuela, a que vayan con los maestros, nosotros les damos a conocer a los padres de familia, el horario, el nombre del maestro para que vengan seguido, que si tienen la duda con una materia o con un maestro, vengan a la hora que tienen esa materia, digan cuál es el maestro y que le informe como a su hijo aparte de que en cada parcial, hacemos una junta y les entregamos los resultados a los padres de familia” (director, DGB, baja).</p>
<p>B) El reconocimiento manifiesto de parte de los docentes, en las reuniones informativas con padres y madres de familia, al <b>esfuerzo y al progreso</b> de cada uno de los alumnos y no solamente de sus deficiencias.</p>	<p>“Casi todas las dependencias federales y estatales nos visitan, la Secretaría de Salud, de Seguridad Pública, la Casa del Adolescente, la Universidad Autónoma y aparte los chicos van a las comunidades, es recíproco, como es una institución pública, hacen uso de lo que es la escuela para dar pláticas de salud bucal, prevención de embarazo, entre otras cosas, seguridad pública” (director, DGB, alta).</p>	<p>“Viene el ISSEA, viene el ISSEA el que está aquí de este lado, viene y de hecho tuvo la campaña de nutrición, vinieron a pesarlos a medirlos, el uso de alimentación [...] se llevaba a todas las personas que se sentían mal, con problemas familiares al DIF y los trataban allá directamente” (director, particular, baja).</p>
<p>C) La coordinación de actividades de apoyo con <b>instancias externas</b> que fortalezcan la <b>permanencia</b> de los estudiantes en la escuela y la <b>mejora de sus aprendizajes</b>.</p>	<p>“Casi todas las dependencias federales y estatales nos visitan, la Secretaría de Salud, de Seguridad Pública, la Casa del Adolescente, la Universidad Autónoma y aparte los chicos van a las comunidades, es recíproco, como es una institución pública, hacen uso de lo que es la escuela para dar pláticas de salud bucal, prevención de embarazo, entre otras cosas, seguridad pública” (director, DGB, alta).</p>	<p>“Viene el ISSEA, viene el ISSEA el que está aquí de este lado, viene y de hecho tuvo la campaña de nutrición, vinieron a pesarlos a medirlos, el uso de alimentación [...] se llevaba a todas las personas que se sentían mal, con problemas familiares al DIF y los trataban allá directamente” (director, particular, baja).</p>

Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

El indicador A de la dimensión equidad habla de la colaboración y creación de redes de apoyo con los familiares para atender las necesidades académicas de los estudiantes, sólo en una escuela se reportó la existencia de una

Sociedad de Padres de Familia, pero la mayoría de los entrevistados hablaron de una baja participación de parte de las y los familiares.

Respecto al indicador B de esta dimensión, en todas las escuelas se realizan las llamadas reuniones de padres de familia, generalmente tres veces al semestre y se les brinda información general de las actividades del plantel, pero principalmente se entregan las calificaciones, pero en casi todos los planteles reportaron que hay un tratamiento diferenciado de aquellos estudiantes con problemas de bajas calificaciones o inasistencias: “Se les entrega una boleta a sus papás, aunque tengan una asignatura reprobada tienen que venir el papá por la boleta; si no lo hace, pues se retienen al alumno porque es una norma de la institución” (director, DGB, alta), por lo que se puede hablar más bien de reconocimiento de las deficiencias más que del progreso del alumnado.

En cuanto al indicador C de esta dimensión se encontró una robusta coordinación con instituciones externas para la mejora de los aprendizajes del alumnado, especialmente en aquellos planteles identificados como de alta eficacia escolar. Las instituciones mencionadas fueron las siguientes: Agua Clara con cursos de motivación, de autoestima, de primeros auxilios, de prevención de embarazos no deseados y la aplicación de diagnósticos; el Instituto de Servicios de Salud del Estado de Aguascalientes (ISSEA) con la impartición de pláticas de temas relativos a la salud, como nutrición y prevención de adicciones; la Secretaría de Desarrollo Rural y Agroempresarial (SEDRAE), y Sindicato Nacional de Trabajadores con proyectos productivos como la creación de invernaderos en los CBTA; el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que les llevan atención médica, optometrista, dental y psicológica; los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) en los Teledorados; la empresa Nissan con los CONALEP; el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) les lleva atención médica, optometrista, dental y psicológica; además de diferentes tipos de colaboración con la Secretaría de Bienestar y Desarrollo Social (SEBIDESO), la Secretaría de la Juventud del Estado de Aguascalientes (SEJUVA), los Centros de Salud, la Instancia de la Mujer del Estado de Aguascalientes, las Presidencias Municipales de las distintas localidades, así como con la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad La Concordia y la Universidad Tecnológica de Aguascalientes (UT). La mayoría de los vínculos tienen que ver con la impartición de pláticas, conferencias, cursos, prácticas profesionales, servicios de salud física y mental, la gestión y otorgamiento de becas, así como la derivación de casos de

estudiantes en riesgo por situaciones como drogadicción, violencia, embarazo, depresión, entre otros.

En la Tabla 3 se muestran las citas representativas de los indicadores de la dimensión “Participación y manejo de conflictos” del ámbito comunitario.

**Tabla 3.** *Indicadores de la dimensión participación y manejo de conflictos del ámbito socio-comunitario*

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
<p>A) La promoción de espacios que involucren a los <b>padres de familia</b> en el manejo de herramientas para la <b>escucha activa, el diálogo y la comunicación</b> en situaciones de <b>conflicto</b> interpersonales.</p>	<p>“El protocolo dice tal, detectar, avisar a los papás. En cuanto las situaciones de aquí, dependiendo del riesgo es avisar directamente a papás, y presentar, hacer un acta de hechos con las personas que están involucradas ante la situación, y una vez que se levanta el acta, hacerle del conocimiento al papá y generar con base a un reglamento las diferentes sanciones” (director, CONALEP, alta).</p>	<p>“Primero los juntamos y vemos cuál es la problemática, o también, si tiene faltas le hablamos al padre de familia para decirle que está pasando, [...] nada más les decimos en qué está fallando” (subdirector, DGB, baja).</p>
<p>B) La generación de espacios de reflexión con <b>padres y madres</b> de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el <b>reglamento escolar</b>.</p>	<p>“No está en el reglamento [la prohibición de <i>piercing</i> y tatuajes], sí hay quien los usa, pero dentro de la escuela no. Tratamos de limitarlos y tenemos un reglamento que está fuerte. Los papás nos apoyan en eso” (docente, Telebachillerato, alta).</p>	<p>“Y al inicio, por ejemplo tenemos esta reunión con padres de familia, y se le pasa al padre de familia una carta compromiso, en donde dice: Yo, fulano de tal, me comprometo a que mi hijo cumplirá con las siguientes cosas, asistir, usar uniforme, entrar a su hora, conducirse con respeto, no introducir, porque el reglamento nos marca diferentes cosas, es que como un extracto del reglamento y firma el papá, y firma el alumno, donde ellos se están comprometiendo a apegarse a cumplir esas reglas” (director, CONALEP, baja).</p>
<p>C) La organización de <b>espacios para reflexionar y tomar decisiones</b>, junto con los <b>padres de familia</b>, sobre <b>problemas</b> que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela.</p>	<p>No se detectó.</p>	<p>No se detectó.</p>

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
<p>D) La <b>invitación</b> a padres y madres de familia para <b>participar en acciones que atiendan necesidades</b> de la escuela y/o de la localidad.</p>	<p>“Aquí los papás son completamente apáticos, ojalá y pudiera estar en una reunión para que vea, no hablan, no opinan, no votan, no dicen nada, de milagro yo creo que vienen a las reuniones entonces yo he buscado que los papás estén más en contacto con sus muchachos en el sentido de que participen con ellos en los proyectos, no me ha funcionado, o la parte cultural, hemos hecho concursos de baile hemos hecho demostraciones de cuentos de terror y trayendo a los papás y no vienen entonces con los papás sí está complicado” (director, Telebachillerato, alta).</p>	<p>“Muchas veces los alumnos están abandonados, como que nosotros somos papás y maestros al mismo tiempo porque no hay respaldo de muchos padres de familia. O sea, al contrario, los dejan aquí, piensan que es guardería y los alumnos piensan que nada más es entretenerlos por ciertas horas” (docente, DGB, baja).</p>

Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

El indicador A de esta dimensión trata del involucramiento de los familiares en el manejo de herramientas para la resolución pacífica de conflictos, pero lo que ocurre es que se suele citar a los familiares en caso de que los alumnos tengan algún altercado mayor como alguna pelea a golpes y se hace una especie de mediación improvisada de parte de los directivos o se aplican directamente sanciones que se les comunican a madres, padres o tutores. Se detectaron mejores prácticas y protocolos al respecto en las escuelas con alta eficacia escolar.

El indicador B de esta dimensión habla de la reflexión en conjunto con los familiares sobre el reglamento escolar, lo cual no se realiza en ningún plantel, sólo en algunos se les comunica el reglamento en una reunión y se les pide que lo firmen, pero como muchas de las reglas contravienen los derechos humanos, entonces algunos planteles lo que han realizado es hacerles firmar un documento independiente al reglamento de compromiso a acatar las normas que regulan la apariencia, principalmente como en las citas de la Tabla 3.

El indicador C de la dimensión “Participación y manejo de conflictos” trata de la organización de espacios con los familiares para reflexionar y tomar medidas sobre las problemáticas que viven los estudiantes, pero en ninguna preparatoria se detectó un nivel tan específico de organización con madres y padres de familia.

El indicador D de la misma dimensión trata de la organización con los familiares para atender las necesidades del plantel o la localidad, sobre lo que

se identificaron muy escasas prácticas relativas a ello en los bachilleratos estudiados, tanto de alta como de baja eficacia, en algunos hay una adecuada colaboración entre escuela y familia, pero en la mayoría es limitada e incluso hay un alejamiento como el que se muestra en las citas de la Tabla 3.

Hasta aquí se presentaron todos los resultados relativos a los indicadores del ámbito socio-comunitario, a continuación, se hace una valoración general de los mismos en las conclusiones del artículo.

## Discusión

En los resultados de los otros dos ámbitos (pedagógico-curricular y organizativo-administrativo), que se reportan en documentos independientes que están en proceso de publicación, se identificó de manera más nítida una mejor gestión de los bachilleratos de alta eficacia, mientras que en este ámbito no fue tan clara esa distinción, lo cual se puede deber al escaso énfasis que el personal docente y directivo le da a este espacio.

En la presente investigación se encontró que los participantes perciben al entorno escolar como inseguro, debido a la presencia de delincuencia, adicciones, violencia y narcotráfico, lo cual lleva a la mayoría de los planteles a tener una política de puertas cerradas a la comunidad, mientras que Perales (2021) encontró en dos primarias mexicanas “que las conductas [disruptivas y violentas] se debían al contexto comunitario y familiar, y se percibía que las familias no estaban interesadas en apoyar los procesos escolares” (p. 11), esto es, que en esas escuelas se va más allá de considerar al contexto como desfavorable, sino que se ve al contexto como el causante de las problemáticas interrelacionales que se suscitan en las escuelas. Esta parece una línea de investigación importante en el sentido de averiguar si existe un rompimiento tan grande entre escuela y comunidad y que incluso nos recuerda a las clásicas discusiones sobre la relación entre escuela y sociedad de Durkheim (2002, 2012).

En una investigación realizada en un bachillerato de Aguascalientes con bajos niveles de violencia escolar (Rodríguez-Figueroa, 2015) se encontró que las situaciones violentas dentro del plantel eran mínimas, pero que en el espacio socio-comunitario de la misma era donde ocurrían robos, acoso sexual e incluso violaciones de parte de personas externas al plantel contra la comunidad escolar, así como pleitos organizados por los estudiantes en un parque cercano

al plantel. Mientras que otro estudio realizado en otro bachillerato de la ciudad, pero con altos niveles de violencia escolar (Rodríguez-Figueroa, 2019), el hallazgo fue que todos los sucesos violentos ocurrían dentro de sus instalaciones, en buena parte porque al estar a las afueras de la ciudad está aislado del contacto con personas externas. De estos dos estudios se deduce que es importante considerar el entorno, comunidad o contexto en que se ubican los centros educativos, ya que, como en el primer caso, de haber omitido este espacio de observación no se hubieran identificado posiblemente los principales riesgos a los que esa comunidad educativa le tiene que hacer frente. Cabe aclarar que, en ambos casos, los niveles de violencia se calcularon con instrumentos estandarizados *a priori* a los estudios de caso. En el presente estudio también se hizo presente la distinción entre las escuelas que consideran al entorno como violento o inseguro que fueron la mayoría y algunas que lo llegan a identificar como una fortaleza de la institución, en estas últimas, especialmente Telebachilleratos, se encontró una mayor vinculación y proyectos entre escuela y comunidad.

Por otra parte, los estudios sobre convivencia también están comenzando a contemplar la eficacia, pero para evaluar los resultados de los planes de mejora de la convivencia, aunque los estudios que se encontraron respecto a ello no controlan las variables contextuales sino que uno se basa en la percepción de su eficacia (Cerezo, 2011) y el otro hace una evaluación directa de los planes (Merma-Molina *et al.*, 2019). En el primero de estos estudios, llevado a cabo en Murcia, España, se encontró que los actores educativos (directivos, docentes y familiares) “están más preocupados por buscar soluciones a las situaciones que a plantearse su origen” (p. 12), lo que coincide en lo visto en la presente investigación, así como que por ello se adopta un enfoque reactivo y no preventivo. En el segundo, Merma-Molina *et al.* (2019), expusieron lo siguiente:

[...] la investigación nos lleva a concluir que los PC [planes de convivencia] son, en general, documentos de carácter formal y burocrático, poco o nada estratégicos, ya que tienen más debilidades que fortalezas, siendo el diagnóstico, la falta o inadecuada temporalización y asignación de responsables para las actividades, y el deficiente seguimiento y evaluación los problemas más relevantes. En consecuencia, es necesario un enfoque holístico, real y práctico de la convivencia escolar, orientado al cambio en la cultura escolar. (Merma-Molina *et al.*, 2019: 576)

Lo anterior indica que en España sí se están realizando planes de convivencia, aunque con una deficiente planeación, ejecución y evaluación de éstos, lo que lleva a escasos resultados en cuanto a la mejora de las relaciones interpersonales en los centros educativos. En cambio, en la presente investigación, los planteles ni siquiera tienen un plan de convivencia, sino que sólo se realizan algunas acciones que indirecta o tangencialmente se relacionan con la misma. Ésta puede ser una veta interesante para explorar en torno a la investigación tanto de la eficacia como de la convivencia escolar.

## Conclusiones

De manera general, la mayoría de las prácticas de gestión de la convivencia son parecidas en las escuelas de alta y de baja eficacia escolar, aunque las escuelas de baja eficacia mostraron tener una mayor participación de parte de madres, padres y tutores, mientras que algunas de baja tienen una mejor vinculación con instituciones externas, así como mejores protocolos de atención de focos rojos con los familiares.

En cuanto a la dimensión inclusión se encontró que no hay una política de puertas abiertas a la comunidad porque se percibe un entorno inseguro alrededor de los planteles estudiados. Contraintuitivamente, los planteles de baja eficacia escolar reportaron tener una mejor colaboración con los familiares del alumnado, incorporándolos tanto en festejos como en actividades académicas (aunque con un rol más bien de vigilancia) e incluso con asociaciones de padres de familia formadas en algunos de ellos. Los espacios de diálogo entre escuela y familia en ambos tipos de escuelas se reducen básicamente a las reuniones de padres de familia. Sólo en cierta medida se encontró que los CONALEP (independientemente de su nivel de eficacia) incorporan tradiciones y saberes locales a las actividades curriculares a través de su área de vinculación.

En la dimensión equidad se encontró que son muy escasas las redes de colaboración entre familiares y las instituciones educativas. En las reuniones de padres de familia se les informa del progreso de sus tutorados, pero se pone énfasis en la comunicación de los malos resultados y de las conductas negativas. Las escuelas identificadas como de alta eficacia presentaron una



mayor coordinación con instituciones externas para la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Respecto a la dimensión participación y resolución de conflictos, a los familiares sí se les llama en caso de que sus tutorados tengan algún problema de conducta grave, pero ni siquiera al mismo personal docente y directivo se les capacita para la resolución pacífica de conflictos y tampoco a madres y padres de familia; aun así, se identificaron mejores prácticas y protocolos en las escuelas de alta eficacia. En ninguna escuela se hace una reflexión junto a los familiares sobre el reglamento escolar, sino que se les pide que lean o firmen de consentimiento el existente e incluso algunos planteles les hacen firmar un documento aparte en el que se incluye la regulación de la apariencia del alumnado y algunas otras prácticas que contravienen los derechos del alumnado. No hay espacios para reflexionar entre escuela y familia sobre las problemáticas del estudiantado, del plantel o la localidad en el sentido de asambleas u otros formatos independientes de las reuniones de padres de familia.

A partir de la información recabada, se considera que los indicadores sobre la participación y colaboración de madres, padres y tutores con los bachilleratos son demasiados, posiblemente debido a que el vínculo entre ambos actores disminuye después de la educación básica, pero no hay un involucramiento tan íntimo entre ambos en las escuelas de EMS estudiadas, lo que coincide con otros estudios realizados en este nivel educativo en Aguascalientes (Rodríguez-Figueroa, 2015, 2019). Básicamente la participación de madres y padres de familia se da en los siguientes espacios y momentos: a) en las reuniones de padres de familia en las que se les entrega calificaciones (generalmente por parcial) y se suele platicar con aquellos familiares de los estudiantes con bajo rendimiento académico; b) cuando los estudiantes tienen problemas conductuales, como el consumo de sustancias adictivas, las peleas, altercados con docentes o conducta disruptiva durante las clases, se les llama a los familiares para informarles de las sanciones y/o tomar decisiones en conjunto para buscar solucionar la problemática que está enfrentando el estudiante; c) en los eventos conmemorativos como festivales, posadas y fiestas del pueblo, a los que suelen invitarles como asistentes o como parte de la organización y; d) en los comités o sociedades de padres de familia que suelen participar en la vigilancia y asignación de recursos de programas como PAAGES y acordar las “cuotas voluntarias”.

La relación con el entorno escolar es difícil y escasa porque se percibe como inseguro y, por lo tanto, se evita tener una vinculación entre escuela y comunidad, aunque las escuelas sí recurren a instancias públicas y privadas para que les brinden capacitaciones, pláticas, conferencias y lugares con los cuales derivar a estudiantes con problemáticas graves.

En suma, se encontró que son semejantes las prácticas de gestión de la convivencia en los planteles de alta y baja eficacia, que la participación de las familias es limitada, la relación con instituciones externas es productiva y beneficiosa, mientras que los vínculos con la comunidad suelen ser mínimos debido a la percepción de inseguridad del entorno de los planteles.

La principal limitación es que no se pretende confirmar el nivel de eficacia de las escuelas por medio de la gestión de la convivencia, pero sí se aporta un espacio de entendimiento sobre estas prácticas y la razones sobre los factores que pueden determinar la eficacia de las escuelas en EMS. Por ello se sugiere seguir realizando investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas para profundizar en estas diferencias.

El ámbito socio-comunitario es un área de oportunidad tanto para la investigación educativa, para la gestión escolar, así como para la mejora de la convivencia escolar, aunque es comprensible que en el contexto mexicano haya una legítima preocupación por la inseguridad y cada plantel tendrá que valorar la forma en que se teje la relación con la comunidad.

## Referencias

- Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 313-323.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors (ed.)). México, D.F.: Librería Correo de la UNESCO.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Morata.
- Durkheim, É. (2012). *Educación y sociología*. Ediciones Coyoacán.

- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, 57, 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M., Carbajal, P., Escobar, A., Jiménez, M. C., Cánovas, C., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Rojo, S. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En J. M. Piña & C. B. Pontón (Eds.), *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, D.F. : Grupo Ideograma : UNAM, Consejo Mexicano de Investigación Educativa: SEP.
- Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Salesianos Impresores.
- Merma-Molina, G., Ramos, M. A. Á., & Ruiz, M. Á. M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? En *Revista de Investigación Educativa* (vol. 37, núm. 2, pp. 561-579). Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Ochoa, A. de la C., & Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1478>
- Ochoa, A., Garbus, P., & Morales Osornio, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, 57, 1-22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012)
- Ochoa, A., & Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*,

- 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-full-text-1478>
- Padilla, L. E., Guzmán, C., Lizasoain, L., & García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *RMIE*, 23(78), 687-709. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000300687&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000300687&script=sci_arttext)
- Perales, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica*, 57, 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2015). *El papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico del Estado de Aguascalientes*. Tesis (Maestría en investigación educativa). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2019). *La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/1798>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1272>

# Capítulo 6. La oferta valoral docente bajo el enfoque de la eficacia escolar en bachilleratos profesionales técnicos

*Susana Olivia Moreno Gutiérrez<sup>1</sup>*

## **Resumen**

Se realizó una investigación cualitativa en dos planteles de bachilleratos profesionales técnicos, con el objetivo de describir y analizar la oferta valoral que hacen cuatro docentes mujeres. Se aplicó a los profesores la prueba de Definición de Criterios (versión en español del Defining Issues Test) con la finalidad de identificar su perfil de desarrollo moral. Se observaron clases de las profesoras, siguiendo los componentes que conforman la oferta valoral (Fierro y Carbajal, 2003). Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente observada con el objetivo de conocer sus características y su percepción sobre la oferta valoral. Los resultados mostraron que los docentes tienen la intención de hacer una oferta valoral que aporte a la

---

1 Investigadora Independiente.

formación integral de sus estudiantes y que el nivel de eficacia escolar de sus planteles les permite propiciar la reflexión valoral en sus aulas.

**Palabras clave:** eficacia escolar, oferta valoral, bachilleratos profesionales técnicos.

## Introducción

En el estado de Aguascalientes, a través del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) se administra de manera censal cada año la prueba EXANI II, la cual proporciona información acerca del potencial de los aspirantes para tener un buen desempeño al cursar algún programa de educación superior y es comúnmente utilizado para apoyar a las instituciones de educación superior en los procesos de admisión (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2020). Al respecto, de las escuelas de EMS que obtienen puntajes por arriba de los 1000 puntos se encuentran los bachilleratos autónomos y algunos del sistema particular; entre los que obtienen puntajes por debajo de la media a nivel estatal se encuentran los planteles de tipo Telebachillerato, CEMSAD, CECyTEA y CONALEP. Respecto a este último tipo de servicio, éste ha evidenciado un descenso llamativo en las áreas de estructura de la lengua y comprensión lectora (Peniche, 2020). Con respecto al asunto del desempeño escolar en EMS y los factores que lo podrían explicar, Rodríguez (2018) manifiesta que los alumnos de bachillerato se caracterizan por tener bajo rendimiento escolar, poco interés por las materias y las formas en que se imparten, problemáticas de acoso escolar, consumo de sustancias ilegales, relaciones sexuales desprotegidas y violencia en general. Relacionado a lo anterior, en México, el 70% de los estudiantes de EMS ha sufrido algún tipo de violencia en la escuela, y de éstos la mitad ha sufrido violencia reiterada, 14% ha tenido alguna experiencia con una droga ilícita, casi 50% ingiere alcohol y 22% tiene relaciones sexuales sin protección, lo que se traduce en un alto porcentaje de embarazos (Tuirán, 2017).

Con los datos previos, es claro ver que la formación, presencia y actuación en las aulas, de los alumnos en la actualidad no es una tarea fácil para los docentes; la información señala que la realidad de los estudiantes de EMS no es tan afortunada, tal como lo declaran Tuirán y Hernández (2016) al presentar y analizar los datos arrojados por la Tercera Encuesta de Violencia, Intolerancia

y Exclusión aplicada en 2013, en donde concluyeron que: alrededor de uno de cada cuatro estudiantes de EMS experimentó violencia o acoso escolar; cerca de 35% de los estudiantes ha probado el tabaco y 50% ha tomado bebidas alcohólicas en alguna ocasión; poco más de 12 por ciento de los alumnos de EMS ha fumado marihuana alguna vez en su temprana vida e incluso alrededor de 3% ya probó la cocaína; hay una proporción significativa de jóvenes activos sexualmente (alrededor de 35%); de ese total, poco más de uno de cada cinco (22%) no utiliza los medios de prevención adecuados, lo que eventualmente puede contribuir a propiciar embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual, asuntos que se asocian con el abandono escolar; sólo 4% de los jóvenes identifican la escuela como una fuente de apoyo, cuando debería ser uno de los espacios privilegiados de seguridad.

Los resultados anteriores indican las dificultades que tienen los estudiantes de EMS para decidir entre lo correcto y lo incorrecto. Los jóvenes mexicanos que se encuentran en la EMS son más proclives a soluciones que violenten la ley, se informan menos de asuntos políticos, tienen poca confianza en los partidos políticos y muchos de ellos consideran la escuela como un lugar hostil: situación que contrasta con la idea de que la EMS es un momento de la vida de los jóvenes en que se deben de consolidar los valores cívicos, el conocimiento de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y a la otredad así como la aceptación de uno mismo como individuo y futuro ciudadano (Rodríguez, 2018).

En el cuestionario de contexto que acompaña a la prueba EXANI II, aplicada en 2019, los alumnos de bachilleratos profesionales técnicos en el estado de Aguascalientes manifestaron sufrir una marcada violencia (*bullying*, acoso, violencia física), y son quienes obtienen puntajes menores (por debajo de la media estatal) que los alumnos que no expresan sufrir violencia (Peniche, 2020). Ante todo, este panorama apremiante, en donde la EMS presenta avances en asunto de cobertura, pero no consolida que los estudiantes concluyan exitosamente el nivel educativo, las aulas pueden y deben ser escenarios en donde los jóvenes pueden encontrar un camino y una formación. Dicha formación que está en manos del docente y que sucede en las aulas es muy importante ya que, como mencionan Gui *et al.* (2020), los profesores no solamente enseñan el conocimiento de su asignatura, sino que tienen el rol de ser modelo moral, mentor, inculcador de valores, creador de ambiente de aprendizaje, facilitador, consejero y comunicador, por lo que la trascendencia de su trabajo es fundamental.

Ahora bien, atendiendo al panorama presentado y considerando que el profesor es un actor clave para repercutir en el desempeño de los alumnos y su formación integral, es importante preguntarse sobre lo que ocurre en escuelas donde obtienen mejores notas de desempeño, y en aquellas donde los resultados no son tan afortunados, esto considerando el contexto de las escuelas. A lo anterior se le reconoce como estudio de la eficacia escolar, y contextualizando la necesidad presentada en este estudio respecto a la oferta valoral que un profesor pueda presentar a los jóvenes en el bachillerato, el objetivo de la presente investigación fue describir la oferta valoral que hacen cuatro profesoras de educación media superior, de tipo profesional técnica, pertenecientes a centros escolares con diferente nivel de eficacia escolar.

## **El estudio de la eficacia y la oferta valoral docente**

Desde la política educativa, se establece la necesidad de la formación en valores que debe hacer la escuela para permitir la formación integral de los estudiantes de EMS, y que es uno de los factores que permite observar si la escuela cumple con sus funciones o no. Si una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2003) entonces la eficacia escolar es una cuestión que se relaciona directamente con el desarrollo personal y con las funciones sociales de la escuela. En la noción de la eficacia escolar está el sentido humanizador de la educación en sus vertientes personal y social. La eficacia es la expresión de la educación realizada, esto es, del desarrollo humano (Barba, 2007). Particularmente y partiendo de la afirmación anterior, en el caso de la EMS, si las escuelas de bachillerato logran el desarrollo humano de sus alumnos se convierten en escuelas eficaces; así entonces, existe una relación entre eficacia escolar y desarrollo moral. Para poder comprender de mejor manera la teoría de la eficacia escolar, ésta se constituye como movimiento investigador en la primera década del siglo XX (Martínez Garrido, 2011) por lo que es una teoría que ha sido ampliamente investigada a lo largo de la historia. Entre 1929 y 1931 aparecían los primeros estudios de eficacia, dirigidos por Charters y Waples, o de Cattell, quienes se centraban específicamente en la enseñanza eficaz o en las características que



debería tener un buen docente. Los estudios sobre eficacia escolar siguieron avanzando y en gran cantidad de estudios se ha investigado acerca de cuáles son los factores que influyen en la eficacia escolar. La pregunta, ¿por qué algunas escuelas obtienen mejores resultados que otras?, ha sido eje central de varias investigaciones. Una investigación relevante fue el Informe Coleman, el cual fue un estudio realizado y dirigido por James Coleman (1966) a petición del presidente estadounidense Lyndon B. Johnson, que tenía como objetivo promover la igualdad de oportunidades educativas y se realizó investigando con alumnos, escuelas y familias. Los resultados fueron impresionantes: poco es el peso de la escuela sobre el éxito educativo. El informe ofreció una visión bastante negativa de la influencia de la educación en general y, más específicamente, de la influencia de la escuela y de la enseñanza.

A partir de la presentación de los resultados del Informe Coleman, se comenzaron a realizar estudios que dieran aportaciones de que la escuela sí es importante y sí influye sobre el éxito educativo. A este nuevo movimiento que surgió después del Informe Coleman, se le conoce como movimiento de eficacia escolar. Éste determinó que era importante mostrar qué tipo de factores podían explicar las diferencias de éxito escolar y, por lo tanto, conocer cuáles eran las características de la escuela eficaz.

Los primeros trabajos de escuelas eficaces son representados por Edmonds en 1979, quien realizó un modelo de cinco factores de eficacia escolar, los cuales son: 1. Un fuerte liderazgo educativo, 2. Altas expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos, 3. Énfasis en las destrezas básicas, 4. Un clima seguro y disciplinado, 5. Evaluaciones frecuentes del progreso del alumno. Otra clasificación es la de Mortimore citado en Creemers (1997) quien afirma que las escuelas que son eficaces tanto en lo académico como en lo social cuentan con las siguientes características: 1. Liderazgo razonado del claustro por parte del director, 2. Participación del subdirector, 3. Participación de los profesores, 4. Coherencia entre los profesores, 5. Sesiones estructuradas, 6. Una enseñanza intelectualmente estimulante, 7. Un ambiente centrado en el trabajo, 8. Un propósito concreto en cada sesión, 9. Comunicación máxima entre profesor y alumnos, 10. Registro de los progresos, 11. Participación de los padres, 12. Un clima positivo. Con el paso del tiempo, los estudios sobre eficacia escolar, encabezados por Murillo, dieron grandes avances de investigación. Resultados de sus estudios (Hernández-Castilla, Murillo, Martínez-Garrido, 2014), los factores de eficacia escolar pueden resumirse en: 1. Sentido de comuni-

dad; 2. Liderazgo educativo; 3. Clima escolar y de aula; 4. Altas expectativas; 5. Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; 6. Organización del aula; 7. Seguimiento y evaluación; 8. Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; 9. Implicación de las familias; 10. Instalaciones y recursos.

Así entonces, los factores enlistados por Murillo (2003) tienen una fuerte relación con la formación valoral ya que en cada uno de ellos se aprecian conductas, comportamientos deseables, actitudes y maneras relacionados con valores, tanto para docentes, alumnos, y miembros en general de una institución educativa. Por ejemplo, el desarrollo profesional del docente se ve manifestado por el dominio de los contenidos, la actitud que muestra por el desarrollo de su profesión y este desarrollo se manifiesta en los valores que pone en su práctica docente. Muchos han sido los avances que ha traído el estudio de la eficacia escolar, tal como lo menciona Martínez-Garrido (2015) al afirmar que los aportes que ha realizado la investigación en eficacia escolar a los sistemas educativos contribuyen a llevar las escuelas hacia la igualdad de oportunidades, maximizar el tiempo en ambientes educativos, propiciar la formación continua, cuidar los ambientes y mejorar la evaluación. Para Murillo (2003) una escuela no será eficaz si los alumnos obtienen resultados académicos sobresalientes, pero no se preocupan por la formación en valores, bienestar o satisfacción de los alumnos.

En el caso de la EMS, Preston *et al.* (2017) identifican ocho componentes esenciales que caracterizan a los bachilleratos con alta eficacia escolar. Éstos son: 1. Liderazgo centrado en el aprendizaje, 2. Plan de estudio riguroso y alineado, 3. Instrucción de calidad, 4. Uso sistemático de los datos, 5. Conexiones de aprendizaje personalizadas, 6. Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional, 7. Rendición de cuentas, y 8. Conexiones a las comunidades externas.

Por su parte, Rutledge y Cannata (2016) identifican que los bachilleratos altamente efectivos son aquellos en donde los docentes personalizan a sus alumnos, es decir, hacen de una escuela grande una pequeña comunidad en donde todos los miembros de la comunidad escolar llegan a conocer a sus alumnos. Comparar escuelas fuertes y débiles de un mismo distrito revela que el éxito proviene de una cultura de personalización académica y aprendizaje social y emocional de los estudiantes. Los autores mencionados descubrieron que las escuelas con alta eficacia escolar tienen estudiantes que se sienten seguros y atendidos por sus docentes. El rol del docente requiere un com-

promiso personal profundo, así como principios claros y racionales, por lo que la enseñanza es una profesión moral (Rissanen *et al.*, 2018). Para Barba (2007) todo el sistema educativo, todos sus servicios deben someterse a una valoración de eficacia pedagógica, social y política que no deja lugar a dudas; así entonces, si la formación en valores y el desarrollo moral se apoyan sobre el enfoque de eficacia escolar pueden contribuir a conocer la aportación social que hace la escuela y estar en una continua mejora de su trabajo.

El docente y sus prácticas impactan en la formación de los estudiantes. Dentro de las prácticas educativas, la oferta valoral, es una forma de visibilizar la formación en valores en el aula y puede observarse en el docente a través de tres senderos descritos en la Tabla 1: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción que hace de los procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003).

**Tabla 1.** *Oferta valoral del docente*

Aspectos que permiten hacer observable la oferta valoral	Definición
Comportamiento normativo	Conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general, y hace referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación.
Comportamiento afectivo	Comportamiento que manifiesta las regulaciones que delimitan la relación del docente con los alumnos en distintos espacios formales e informales, desde su posición de autoridad.
Conducción de los procesos de enseñanza	Componente que aborda un aspecto de las prácticas de enseñanza, orientado a identificar aquellas oportunidades que ofrece el docente a sus alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares como de eventos de la vida cotidiana escolar.

Nota: Elaboración propia con información tomada de Fierro y Carbajal (2003).

En la formación en valores, el rol del docente es de suma importancia, ya que como afirma Latapí (2000), el maestro es el factor más relevante, en cuanto encarna los valores y los realiza ejemplarmente ante los alumnos. Educar y enseñar a valorar, reflexionar, sentir, pensar, imaginar, compartir, vivir honestamente y amar es una de las tareas del profesor como educador que incide en la formación integral del individuo (Estrada, 2012). Con base en esta revisión de literatura se puede afirmar que las escuelas tienen entre sus finalidades la formación en valores de sus estudiantes y que en este proceso el rol del docente y su desarrollo moral es de gran influencia, por lo que analizar lo que sucede en la práctica docente desde el aula es relevante para identificar de qué manera se hace una oferta valoral a los estudiantes.

La importancia de estudiar el asunto de la formación valoral de jóvenes de EMS por parte de sus profesores es notoria, considerando la eficacia escolar como marco de investigación. Vale la pena comentar que en este estudio no se pretende determinar o comprobar el nivel de eficacia de las escuelas estudiadas por medio de la formación valoral de las profesoras. La investigación aquí descrita se enfoca a enriquecer el entendimiento de las escuelas de EMS que son identificadas por su nivel de eficacia escolar, especialmente en los acontecimientos relativos a los factores que determinan esa eficacia.

## Metodología

### Contexto del estudio<sup>2</sup>

Los planteles participantes fueron seleccionados con base en un estudio macro sobre eficacia escolar en EMS desarrollado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, por Peniche y Padilla (2016). El proceso de selección realizado fue de tipo transversal contextualizado, y se desarrollaron modelos multinivel. Se emplearon las bases de datos del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) el cual es administrado de manera censal en el Estado de Aguascalientes, así como el cuestionario de contexto que acompaña dicha prueba. En el estudio se identificaron 20 escuelas de alta

---

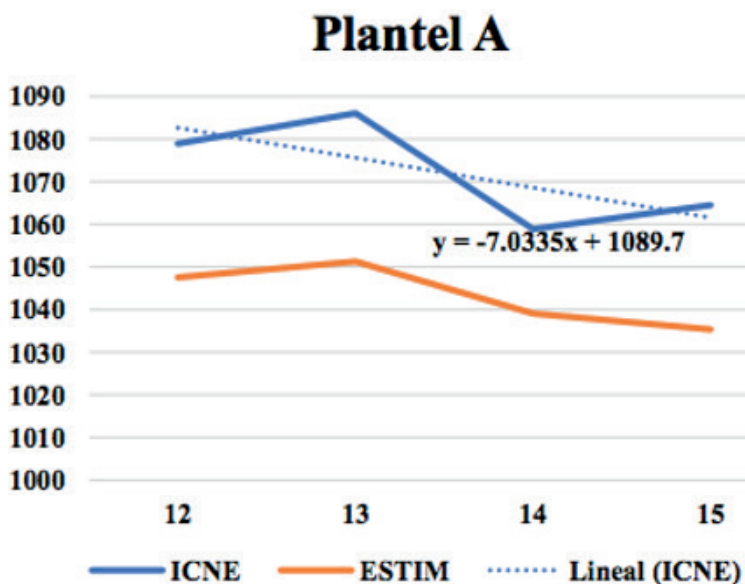
2 La metodología empleada en la investigación macro se reporta en el presente libro *Aportes de la investigación para la Educación Media Superior. Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar*; en el capítulo 1. *Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples*.

eficacia y 24 de baja eficacia escolar. Posteriormente, se elaboraron fichas descriptivas para cada uno de los planteles.

### Casos seleccionados

Se analizaron las fichas descriptivas y se identificó que en el subsistema Profesional Técnica (CONALEP) había una única escuela de alta eficacia y cuatro de baja eficacia escolar, por lo que se procedió a determinar como foco de estudio un plantel de alta eficacia y uno de baja. En las siguientes figuras 1 y 2 puede observarse el comportamiento de cada centro escolar respecto de nivel socioeconómico y sus puntajes en la prueba, por año de evaluación.

**Figura 1.** Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel A 2012-2015, adaptada de fichas de trabajo Peniche y Padilla, 2016

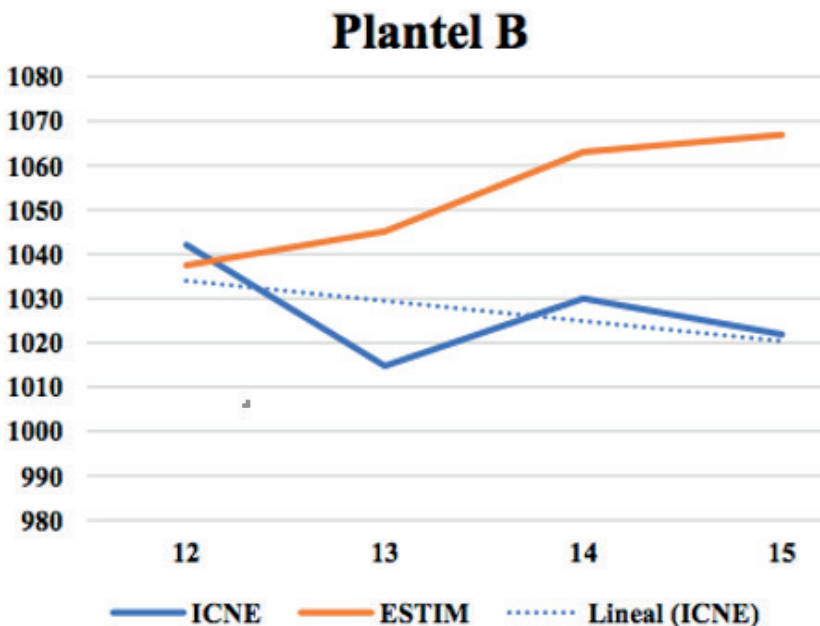


Esta escuela, representada en la figura 1, ha presentado puntuaciones superiores a las esperadas en todos los años (2012-2015) lo que causa un residuo positivo entre dichos valores. Se consideró importante estudiar esta escuela, al ser identificada como único caso de alta eficacia escolar. El plantel A se

encuentra ubicado en la delegación Zona Centro del municipio de Aguascalientes y según datos del Instituto Municipal de Planeación de Aguascalientes (IMPLAN, 2018) esta zona se caracteriza por tener un total de 104,756 habitantes y en donde el grueso de la población (73.10%) tiene entre 18 y 60 años de edad. El 43.47% de la población de la zona se encuentra económicamente activa (IMPLAN, 2018). El plantel A se caracteriza por la estrecha relación que mantiene con las empresas automotrices que se encuentran en el Estado. Respecto del plantel, en el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula es de aproximadamente 650 alumnos y un promedio de 45 docentes. Se especializa en la formación de bachilleres técnicos profesionales en mantenimiento de sistemas electrónicos, control de calidad e informática.

Respecto al plantel B, representado en la figura 2, se observa en color azul el índice CENEVAL, puntuaciones promedio obtenidas en el EXANI II por esta escuela durante los años 2012- 2015. En contraste, se presentan en color naranja las calificaciones que serían esperables.

**Figura 2.** Puntuaciones esperadas y obtenidas por el plantel A 2012-2015, adaptada de fichas de trabajo Peniche y Padilla, 2016



El plantel B se encuentra ubicado en el sur de la ciudad, en la delegación José María Morelos, la cual, según datos del IMPLAN, se caracteriza por tener un total de 159,540 habitantes y en donde el grueso de la población (61.30%) tiene entre 18 y 60 años. La población económicamente activa de la zona representa el 41.94%. Llama la atención que, según los datos aportados por el IMPLAN, el 52.31% de los mayores de 18 años no cuentan con escolaridad de EMS. De acuerdo con los bienes y servicios públicos que hay alrededor, el plantel cuenta con todos los servicios básicos. El plantel B también se caracteriza por la estrecha relación que mantiene con las empresas automotrices que se encuentran en el Estado. La matrícula del plantel es de aproximadamente 550 alumnos y con un total de 40 docentes. Se especializa en la formación. Existe un contraste entre el plantel A y el plantel B respecto a sus niveles de eficacia escolar, lo que los convierte en un interesante caso de estudio al ser ambos planteles pertenecientes al mismo subsistema.

## Docentes

Con el objetivo de seleccionar de manera objetiva a los docentes participantes, se tuvo una breve conversación con las autoridades de cada plantel, las que indicaron que la selección se lograría de una manera adecuada por medio de los encargados de formación técnica de cada plantel, quienes son los responsables de asignar materias y horarios a los docentes, por lo que tienen una relación laboral muy cercana con ellos. Para la selección de los docentes participantes se consideró que en los planteles CONALEP hay dos áreas de formación: el núcleo de formación disciplinar básica, que comprende materias de sociales y ciencias, cursadas por todos los alumnos sin importar su carrera técnica; y la segunda área de formación es el núcleo de formación profesional, que son diferentes materias para cada carrera técnica. Las docentes seleccionadas imparten materias del núcleo de formación disciplinar básica. Cabe destacar que los participantes de la investigación fueron cuatro docentes mujeres, dos del plantel de alta eficacia y dos del plantel de baja eficacia. Para cuidar la confidencialidad de las docentes se usaron nombres ficticios para identificarlas; las maestras del plantel de alta eficacia fueron llamadas Andrea y Aranza, y las docentes del plantel de baja eficacia fueron Beatriz y Berenice.

## Instrumentos

Para realizar el proceso de recolección de datos se utilizaron tres instrumentos que se describirán a continuación.

***Prueba Defining Issues Test (DIT).*** Al iniciar el semestre enero-junio 2019, la primera acción que se realizó fue la aplicación a los docentes de la Prueba de Definición de Criterios (Defining Issues Test, por sus siglas en inglés, diseñado por James Rest) en una versión de tres historias que fue validada y adaptada por Barba y Muñoz (2001). La prueba evalúa los niveles de razonamiento moral de acuerdo con la teoría de Kohlberg, quien propuso una teoría que completó y extendió el enfoque cognitivo-evolutivo de moralidad planteado por Piaget (Barba, 2002). Ramírez *et al.* (2008) establecen que el DIT para EMS y Educación Superior posee un adecuado nivel de validez para medir el desarrollo moral, así como adecuados niveles de confiabilidad interna, que se expresa con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.73. A partir de las respuestas que el sujeto da a un conjunto de consideraciones sobre cada uno de los dilemas y las diversas situaciones que se le plantean, se identifica su perfil de desarrollo moral. Posteriormente, se determina el Índice P, un puntaje que indica el total de los juicios de nivel postconvencional que realiza un sujeto, sumando las puntuaciones correspondientes a los estadios 5 y 6, y significa la perspectiva postconvencional en el juicio moral (Rest, 1979). Éste es el indicador más usado de la prueba DIT, se expresa en porcentaje y determina la importancia que el sujeto concede a los principios morales más avanzados al considerar un dilema social (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009).

***Guías de observación para las clases.*** Para identificar el conjunto de acciones que el docente efectúa en su oferta valoral, se empleó una guía de observación que considera la metodología propuesta por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003) al tomar en cuenta tres aspectos que hacen visible la oferta valoral: a. El comportamiento normativo, b. El comportamiento afectivo, y c. La conducción de los procesos de enseñanza. A través de la guía de observación, se obtuvo la información que, luego de ser sistematizada y analizada conforme a los objetivos de la investigación, permite también al investigador describir la oferta valoral de las docentes y formular conclusiones. La guía de observación está basada en el trabajo de Fierro y Carbajal; además se utilizaron audio grabaciones que permitieron hacer una revisión más exhaustiva del comportamiento normativo, afectivo y de la conducción de los procesos de



enseñanza. *Entrevista semiestructurada*: El objetivo de la entrevista fue obtener información directa de las participantes de la investigación respecto de sus opiniones y perspectivas de su práctica diaria hacia la formación en valores. La guía de entrevista tiene su fundamento en la teoría de la oferta valoral de Fierro y Carbajal (2003). La entrevista consiste en dos fichas; la primera se enfoca en la Caracterización del profesor y consta de ocho preguntas; la segunda ficha cuenta con cuatro categorías: Aplicación de normas en el aula, Relación con el estudiante, Procesos de enseñanza y Papel de la dirección escolar y cuenta con 15 preguntas.

## Recolección de datos

El proceso de recolección de datos se dio con base en tres técnicas: primero, aplicación de la Prueba de Definición de Criterios a profesores para conocer su perfil de desarrollo moral; segundo, observación de clases para conocer los senderos que utilizaron las docentes para hacer una oferta valoral a sus estudiantes; y, por último, aplicación de una entrevista semiestructurada para conocer la opinión de las docentes sobre la oferta valoral que hacen.

## Resultados

Este reporte no permite una explicación directa del nivel de eficacia escolar de los planteles participantes, pero es un interesante medio para analizar la práctica educativa en relación a la oferta valoral que realizan los profesores. De los dos planteles seleccionados, como se explicó en la metodología, uno tiene la característica de ser de alta y el otro de baja eficacia escolar; es decir, que la escuela de alta eficacia obtiene resultados por arriba de sus condiciones contextuales o de los esperados; por el contrario, una escuela de baja eficacia los obtiene inferiormente, aun cuando sus condiciones se los permitan.

En relación con la oferta valoral de la docente, ésta se observa a través de tres senderos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza (Fierro y Carbajal, 2003). En cuanto al primer sendero, en la tabla 2 se encuentra el comportamiento normativo de las docentes de ambos planteles.

**Tabla 2.** Comportamiento normativo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela

Docente / Eficacia	Área del conocimiento	Tipo de comportamiento	Valor al que más se alude en clases	Normas más aludidas
Andrea / Alta	Sociales	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Dejar ordenado su lugar
Aranza / Alta	Ciencias	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Dejar ordenado su lugar
Beatriz / Baja	Sociales	Reactivo	Orden	1° Guardar silencio 2° Poner atención 3° Trabajar sentados en su lugar <b>4° No golpear, no pelear y no molestar</b>
Berenice / Baja	Ciencias	Reactivo	Orden y Responsabilidad	1° Guardar silencio 2° Poner atención <b>3° No golpear, no pelear y no molestar</b>

*Nota:* Elaboración propia.

Respecto a la similitud de normas aludidas en los cuatro grupos: indican una problemática común en los planteles, es decir, existe una carencia en las condiciones básicas de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe aquí el cuestionarse si el comportamiento reactivo que las docentes de ambos planteles manifiestan en su oferta valoral es el adecuado para lograr el desarrollo integral de cada estudiante.

Las maestras se muestran reactivas porque predomina su referencia a las normas concretas a causa del comportamiento de los estudiantes; al respecto, ante esto Pas *et al.* (2015) reportan que las aulas con profesores que usan la desaprobación y un comportamiento reactivo hacia sus estudiantes tienen alumnos no conformes y con una pobre disposición hacia el aprendizaje; en cambio, los estudiantes que se esfuerzan en mayor medida y aprovechan las oportunidades de aprendizaje tienen docentes que daban más oportunidades para responder, menos desaprobación y evitaban un manejo reactivo del com-

portamiento. En ambos planteles se observó un comportamiento normativo reactivo, que podría ser generado en algunas ocasiones por la falta de orden en los alumnos, lo que causa un estado de estrés en los docentes, poco control en su salón de clases y menor compromiso con la enseñanza (Pas *et al.*, 2015).

En cuanto al comportamiento afectivo, en la tabla 3 se describe tal comportamiento de las docentes de ambos planteles.

**Tabla 3.** *Comportamiento afectivo de las docentes y nivel de eficacia de la escuela*

Docente/Eficacia	Área del conocimiento	Vehículos	Juicios de valor	Expresiones afectivas
Andrea / Alta	Sociales	1er grupo: invitan al cumplimiento de la norma. 2º grupo: comunican la falta de la norma.	Apoyados en creencias religiosas	2º grupo: Atención a los alumnos de manera general o escueta
Aranza / Alta	Ciencias	1er grupo: invitan al cumplimiento de la norma. 2º grupo: comunican la falta de la norma.	Generalmente la docente hace formulaciones escuetas respecto de los juicios de valor.	1er grupo: Reconocen necesidades y logros, manifiestan atención al alumno.
Beatriz / Baja	Sociales	2º grupo: se concretan a comunicar la falta.	Se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor.	2º grupo: se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo.
Berenice / Baja	Ciencias	2º grupo: se concretan a comunicar la falta.	Se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor.	2º grupo: se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo. 3er grupo: aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos.

*Nota:* Elaboración propia.

Al comparar ambos planteles, se observa que solamente en el plantel de alta eficacia se manifiestan expresiones afectivas que muestran un interés genuino en el estudiante, lo que coincide con la teoría de Rutledge y Cannata (2016) que mencionan que en los bachilleratos de alta eficacia hay docentes que personalizan a sus alumnos y buscan comprenderlos y conocerlos, elemento clave en la teoría de la eficacia escolar. Las docentes del área de sociales de ambos planteles, Beatriz y Andrea, que asemejan el perfil de desarrollo moral, usan en su mayoría expresiones afectivas que solamente se concretan en atender de manera puntual al alumno y; la docente de ciencias del plantel de baja eficacia, que tiene el perfil de desarrollo moral más bajo, fue la única en llegar a usar expresiones afectivas del número tres, en las cuales el docente cambia la atención al alumno de acuerdo con sus actitudes o humores. Aun cuando no se puede afirmar que el desarrollo moral se manifieste a través de las expresiones afectivas del docente, en estos casos fue coincidente el desarrollo moral de las docentes y la disciplina en la que imparten cursos. El compromiso de los docentes en conocer y manifestar expresiones afectivas a sus elementos es un elemento que distingue la enseñanza eficaz de un profesor.

Respecto al último sendero, la conducción de los procesos de enseñanza, en la tabla 4 se exponen los resultados de las maestras de ambos planteles.

**Tabla 4.** *Conducción de los procesos de enseñanza de las docentes y nivel de eficacia de la escuela*

Docente/Eficacia	Área del conocimiento	Secuencias de reflexión de contenido	Secuencias de reflexión valoral
Andrea / Alta	Sociales	Preguntas orientadas hacia la deducción usando experiencia.	Argumentan la norma con prejuicios o creencias religiosas.
Aranza / Alta	Ciencias	Preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos.	Proviene de situaciones escolares y en pocos casos de contenidos curriculares.
Beatriz / Baja	Sociales	Preguntas orientadas hacia la deducción usando experiencia.	Argumentan sobre el sentido de la norma con base en la experimentación o experiencia de los alumnos.
Berenice / Baja	Ciencias	Preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos.	Proviene de contenidos curriculares.

*Nota:* Elaboración propia.

En la teoría de la eficacia escolar, un componente es la instrucción de calidad (Preston *et al.*, 2017) en donde los docentes se caracterizan por tener altas expectativas hacia sus estudiantes y les brindan oportunidades de autonomía y liderazgo. Las prácticas educativas de los docentes se expresan a través de secuencias de reflexión de contenidos académicos y secuencias de reflexión valoral. En cuanto a las secuencias de reflexión de contenidos académicos por parte de las docentes de ciencias de ambos planteles se caracterizan por hacer preguntas orientadas a comparar, relacionar o inferir fenómenos. De la misma manera, las docentes del área de sociales también tienen iguales secuencias de reflexión de contenido académico, al retomar experiencias de los estudiantes para llevarlos hacia la deducción de conclusiones.

Respecto a las secuencias de reflexión valoral, en el plantel de alta eficacia era común observar situaciones escolares y personales para llevar a los estudiantes a un conflicto moral. En cambio, en el plantel de baja eficacia escolar se recurría más bien a retomar contenidos curriculares y se llevaba a sus alumnos a una experimentación.

## **Discusión y conclusiones**

El profesor es un agente clave para la formación de los adolescentes en EMS, considerando que, en este nivel educativo, la formación de adolescentes requiere de mayores retos en el aula, al estar estos jóvenes en una búsqueda de identidad personal y profesional; como se mencionó desde los primeros capítulos, los asuntos de indisciplina y violencia escolar son marcados en los bachilleratos mexicanos, y más en el subsistema CONALEP. Por ello, el desarrollo de este estudio se enfocó en el estudio de la oferta valoral docente en dos aulas de una escuela de alta eficacia y en dos de baja eficacia. Con base en los resultados, se puede concluir que las cuatro docentes participantes en este estudio comparten los problemas de disciplina, lo cual condiciona mucho su oferta valoral, en particular la forma en que realizan el primer sendero: comportamiento normativo. Según los resultados, cada docente mostró un estilo particular de enseñanza y características personales en la oferta valoral que hacían a sus estudiantes.

Con base en los datos recabados, la edad y la experiencia laboral no son elementos que podrían relacionarse con el desempeño docente y, por

consiguiente, con la oferta valoral en este estudio. Respecto de los años de experiencia en la docencia, se concluye por el estudio que las dos maestras con mayor edad y experiencia laboral no mostraron una oferta valoral diferente a las docentes de menor edad y experiencia laboral. En suma, los años de experiencia no son determinantes para una mayor competencia profesional en lo que concierne a la oferta valoral. Al no haber diferencia en la oferta valoral, las cuatro docentes tienen una oferta limitada sin importar el nivel de eficacia escolar de su plantel, es decir, no es mejor la oferta valoral de las docentes de mayor edad y experiencia al compararlas con las otras dos, o al compararlas con la eficacia escolar de sus planteles. Ante esto, es importante comentar que en el caso de la docente Andrea, quien forma parte del grupo de la tercera edad (70 años) y con la mayor experiencia en la docencia en EMS (34 años), compartió su percepción respecto de su propia práctica docente y la oferta valoral, manifestando así cierto sentimiento de desgano al ser afectada por las situaciones laborales de su plantel educativo.

Aun y cuando los profesores con más experiencia, aquellos que se van acercando a la jubilación deben ser presentados como ejemplo y mentores de otros profesores (Álvarez y Rodríguez, 2012), eso no sucedía en el caso de la docente. Respecto a la docente Aranza, ella fue quien manifestó un interés genuino en la formación de sus estudiantes, lo cual coincidía con su perfil de desarrollo moral que es predominante el estadio 5 y con lo observado en sus sesiones de clases, al ser la única que manifestaba expresiones afectivas hacia sus estudiantes que transmitían atención y preocupación a las necesidades de sus estudiantes. En cuanto a la docente Berenice, en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante el estadio 3, particularmente en el comportamiento normativo, para la profesora establecer disciplina en el aula es un objetivo que no había sido alcanzado.

El desarrollo moral de las docentes guarda una relación con su oferta valoral. Específicamente se observó en el segundo sendero que la docente, en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante el estadio 5 (perteneciente al nivel más alto de desarrollo moral), demostró un mejor comportamiento afectivo que sus otras colegas. Por otra parte, la docente en cuyo perfil de desarrollo moral es predominante en el estadio 3, se caracterizó por tener un comportamiento afectivo más inestable en donde a través de sus expresiones afectivas no mostraba reconocimiento ni interés genuino en sus estudiantes. Considerando que la formación en valores puede y debe estar incluida en todo

curso curricular, y aunque en las ciencias sociales se considera un terreno más propicio para dicha formación (Sobejano, 2001), las prácticas docentes de las cuatro profesoras observadas no evidenciaron alguna diferencia respecto de su oferta valoral realizada a pesar de que se desempeñaban en áreas diferentes, es decir, las maestras de las áreas de ciencias sociales no hicieron una oferta valoral diferente o mejor a la oferta que hacen las profesoras de ciencias.

Al comparar el desempeño en la oferta valoral de las docentes, se puede concluir que, en cuanto al comportamiento normativo, todas las docentes observadas, sin considerar su asignatura, presentan una forma de actuar similar a la que reaccionan o hacen indicaciones cuando los alumnos rompen las reglas.

Respecto del comportamiento afectivo, solamente una de las docentes, Aranza, resaltó por el uso que hacía de sus expresiones afectivas que eran favorecedoras para la formación integral del estudiante y que concordaban con las expectativas de la política educativa. Sobre el tercer sendero, conducción de los procesos de enseñanza, todas las maestras observadas hacían uso irregular de llevar a sus estudiantes a la reflexión a través de contenidos académicos o situaciones de la vida escolar.

Con base en el análisis comparativo realizado, se presentan los siguientes puntos:

**Plantel de alta eficacia:**

- a. Aranza, mucho más cercana e interesada en sus estudiantes y en su crecimiento profesional.
- b. Andrea, con la necesidad de formar buenos estudiantes ante un escenario complicado laboral y socialmente.

**Plantel de baja eficacia:**

- a. Beatriz, con un fuerte replanteamiento de su labor, pero con habilidad para utilizar sus contenidos académicos hacia la reflexión.
- b. Berenice, con severas dificultades para poder controlar su grupo, pero con el interés de mejorar como docente.

Cada profesora, sin importar el nivel de eficacia de sus escuelas, tiene un estilo particular para hacer una oferta valoral a sus estudiantes, aunque es de reconocerse que hay una diferencia entre el actuar de las profesoras, considerando el nivel de eficacia de la escuela a la que pertenecen. Se reconoce

la labor de los profesores como agentes de vital importancia en la formación de sus estudiantes y, a pesar de todas las dificultades a las que se pueden enfrentar, las cuatro docentes participantes mostraban una intención genuina de impactar positivamente en la vida de sus alumnos, ya que así lo afirmaban en la entrevista y lo manifestaban en los esfuerzos en cada clase por cumplir con la formación integral de los alumnos. Es importante comentar que los docentes en general no logran solos la formación de sus estudiantes, requieren del apoyo de la familia, la sociedad y de las escuelas en general. El gobierno actual tiene la misión y responsabilidad de implementar políticas educativas que capaciten a los docentes para enfrentar los conflictos que viven los estudiantes en el aula y la escuela.

## Referencias

- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/59/1199>
- Barba, B. (2007). Valores, formación integral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 32-36.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2020). Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior. [https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/163432/Gu%C3%ADa+EXANIII\\_25a.+edici%C3%B3n+2020.pdf/d3332d56-ff5f-48fa-8bd9-fa2933d01d88](https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/163432/Gu%C3%ADa+EXANIII_25a.+edici%C3%B3n+2020.pdf/d3332d56-ff5f-48fa-8bd9-fa2933d01d88)
- Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. En línea: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. Reynolds (Ed.) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. (pp. 51-70). Santillana.
- Estrada, M. O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 240-267.



- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Editorial Gedisa.
- Gui, A., Yasin, M., Abdullah, N. & Saharuddin, N. (2020). Roles of Teacher and Challenges in Developing Students' Morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 52-59. Doi: 10.13189/ujer.2020.081606.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez- Garrido, C. (2014), Factores de ineficacia escolar, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1) 103-118.
- Latapí, P. (2000). Valores en la educación. Conferencia, UANL.
- Martínez-Garrido, C. (2015). "Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica", Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Pas, E., Cash, A., O'Brennan, L., Debnam, K. & Bradshaw, C. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 53(2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Peniche, R. (2020, Junio 3). "El logro al finalizar la Educación Media Superior en Aguascalientes: Análisis y explicaciones acerca de los resultados" [Webinar]. En Serie webinar gLocal 2020. [https://demys.webinarninja.com/serieswebinars/2232/330921?tok\\_reg=a4e7b666-e863-4dc6-a493-ab67680ea867-7580194](https://demys.webinarninja.com/serieswebinars/2232/330921?tok_reg=a4e7b666-e863-4dc6-a493-ab67680ea867-7580194) 1
- Peniche, R. y Padilla, L. (2016). *Proyecto de eficacia escolar en Educación Media Superior*. UAA.
- Pérez-Olmos, I., y Dussán-Buitrago, M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-13.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). "Conceptualizing essential components of effective high schools". *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Ramírez, L., Jorge, J., Zerpa, C., e Itriago, C. (2008). "Confiabilidad y validez de un Índice objetivo de medición del desarrollo moral en estudiantes universitarios venezolanos". *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 30-39

- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Universidad de Minnesota.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland, *Journal of Moral Education*, 47(1) 63-77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rodríguez, R. (2018). La deuda con la educación media superior. RED. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (03), 5-6. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/Red09.pdf>
- Rutledge, S. A., & Cannata, M. (2016). "Identifying and understanding effective high school practices". *Phi Delta Kappan*, 97(6), 60-64. En línea: <https://kappanonline.org/rutledge-cannata-identifying-understanding-effective-high-school-practices/>
- Tuirán, R. (2017). La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida. Entrevista con Lizbeth Torres Alvarado. <https://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2800-la-educacion-mediasuperior-como-cimiento>
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media. <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-mediasuperior>

# Capítulo 7.

## El Telebachillerato Comunitario como una opción de calidad desde la perspectiva de estudiantes y docentes

*Cintya Guzmán Ramírez<sup>1</sup>  
Rubi Surema Peniche Cetza<sup>2</sup>  
Jorge Alejandro Reyes Eguren<sup>3</sup>*

### Resumen

Se realizó un acercamiento cualitativo en tres planteles de Telebachillerato Comunitario, con la finalidad de identificar factores asociados a los altos niveles de eficacia escolar. Se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes abordando cinco ejes de exploración: caracterización de los estudiantes; proceso de incorporación al plantel; aspiraciones educativas y ocupacionales; percepción acerca de la formación recibida y utilidad de estudiar en el plantel; percepción acerca de la infraestructura escolar. Los resultados mostraron factores asociados con la eficacia escolar como son: las metas compartidas, la dispo-

- 
- 1 Jefa del Departamento de Investigación Educativa. Instituto de Educación de Aguascalientes.
  - 2 Profesora Investigadora. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
  - 3 Investigador Educativo. Instituto de Educación de Aguascalientes.

bilidad de tiempo para el cumplimiento de éstas y las altas expectativas hacia estudiantes y docentes.

**Palabras clave:** eficacia escolar, factores asociados a la eficacia escolar, Telebachillerato Comunitario.

## Introducción

De acuerdo con las principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020 en Educación Media Superior (EMS) se ubican 144,673 estudiantes en la modalidad escolarizada, dentro de 21,047 escuelas distribuidas en el país y con una plantilla docente de 412,353 profesores. Dentro de la matrícula registrada para este ciclo 62.6% comprende bachillerato general, mientras que 36.2% corresponde al bachillerato tecnológico y sólo 1.2% al profesional técnico. Por su parte, la modalidad no escolarizada cuenta con un total de 399,935 estudiantes; lo que define una matrícula total registrada en EMS de 5, 544, 608.

En adición, para los últimos tres ciclos escolares 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 se contó con un porcentaje de cobertura de 84.8, 84.2 y 83.2, respectivamente. Una eficiencia terminal en incremento de 63.9% a 66.1%, y un abandono escolar a la baja de 14.5% a 10.2%. Con una tasa neta de escolarización, en rangos de edad que van de los 15 a 17 años, de 63.2% para el ciclo 2019-2020. Estas cifras son importantes para el contexto mexicano, puesto que destacan un avance en relación a la cobertura; sin embargo, en su comparativa internacional y de acuerdo con indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la tasa de matriculación de 61% en edades de 15 a 19 años y de graduación de 61% para el año 2017 en cuanto a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE); se encontraban entonces, 20% debajo para el primer indicador, y 30% para el segundo, en comparativa con Chile.

En este contexto, el Telebachillerato Comunitario (TBC) se ubica como una opción educativa creada por la Secretaría de Educación Pública (2021) que opera en poblaciones con menos de 2500 habitantes que no cuentan con algún servicio de Educación Media Superior (EMS) en un radio de 5 kilómetros.

Si bien sus antecedentes pueden ubicarse ya dentro del Sistema Educativo Nacional desde la década de los 80, directamente desde los Telebachilleratos (Estrada y Razo, 2019), no es sino hasta el surgimiento de la Reforma Integral

de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y el establecimiento de obligatoriedad en EMS en 2012 que se incorpora a los TBC en 2013 como parte de las estrategias definidas para alcanzar la cobertura total en el país (Weiss, 2017; Estrada y Alejo, 2018; Estrada y Razo, 2019; Alanís, 2020).

En consecuencia, según cifras de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) el TBC ha crecido exponencialmente puesto que para el ciclo escolar 2013-2014, en su prueba piloto en diversas entidades de la República Mexicana contaba con una matrícula de 253 planteles, 4,500 estudiantes y 759 docentes; mientras que para el ciclo escolar 2019-2020 este nivel comprende 3,306 planteles, con una población de más de 127 mil estudiantes y más de 9,722 docentes (SEMS, 2021).

De acuerdo con la SEMS (2021) una de las vías de ampliación eficiente de la cobertura, corresponde al aprovechamiento de la capacidad instalada en secundarias y telesecundarias, al ofrecer el servicio de bachillerato a contra turno, de manera que, los jóvenes de las localidades rurales acceden al servicio sin necesidad de construir nuevas infraestructuras.

La coordinación académica de este servicio de carácter estatal se encuentra a cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB) y se imparte en una modalidad escolarizada; su estructura curricular se organiza por áreas disciplinares agrupadas en tres componentes de formación, uno Básico, otro Propedéutico y otro Profesional.

El TBC busca un modelo educativo incluyente enfocado en optimizar recursos de operación, y se apoyan en una serie de guías, material didáctico y audiovisual, operada por una estructura “mínima” de personal que comprende tres docentes encargados de los componentes formativos: uno en Matemáticas y Ciencias Experimentales, otro en Ciencias Sociales y Humanidades y el restante, en Administración y Comunicación. Asimismo, un docente funge además como responsable del plantel.

Un contexto donde grandes sectores de población rural, de las zonas marginadas y de los grupos con ingresos y niveles de escolaridad más bajos han sido excluidos del acceso a la EMS, fundamenta las características de planteamiento de los TBC (Weiss, 2017). Al respecto, Alanís (2020) indica que su intencionalidad comprende mejorar significativamente la atención a jóvenes de lugares apartados y marginados, al ofrecer la posibilidad de acceder a educación y mejorar sus circunstancias de vida.

De igual manera y debido a la relativa reciente estructuración de la EMS, existe una limitada cantidad de trabajos en relación a la equidad, su pertinencia, la relevancia e incluso las posibilidades de acceso al nivel superior; en este sentido, Guzmán en 2018 destacaba dentro de las problemáticas para la EMS la desarticulación y heterogeneidad del sistema, la baja cobertura, el abandono, la reprobación y la baja calidad de la enseñanza, siendo el medio rural el más agravado por tales circunstancias.

Pese a estas dificultades, trabajos como el de Estrada y Razo (2019) destacan también el posicionamiento del TBC como la opción educativa con mayor alcance y cobertura en el país; o el caso de Alanís (2020) que aboga por un subsistema que potencia la fortaleza de “competencias blandas” por proveer de esperanza y confianza el desarrollo comunitario; donde al parecer, los estudios orientados al tipo educativo destacan principalmente áreas de oportunidad en cuanto a los conflictos asociados al uso compartido de las instalaciones y la desconfianza de las propias comunidades sobre el modelo educativo, las trayectorias estudiantes en relación a su permanencia y conclusión de sus estudios o la sobrecarga de trabajo docente, en el llamado subsistema joven con docentes jóvenes (Weiss, 2017; Estrada y Alejo, 2018; Estrada y Razo, 2019; Alanís, 2020; Núñez, 2021).

Para el caso de los TBC en Aguascalientes, este subsistema depende de la Subdirección de Educación Media Superior del Instituto de Educación de Aguascalientes y ofrece servicio educativo a través de 104 planteles distribuidos en los once municipios que integran la entidad. En este sentido, se ubica dentro de los índices más altos de estudiantes por TBC, de tal manera que para el ciclo escolar 2019-2020 era la entidad número nueve en cuanto a número de planteles (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2021b) pese a ser un estado bien comunicado y eminentemente urbano (Weiss, 2017).

De acuerdo con las Cifras de la Educación reportadas por el IEA (2021), para el inicio del ciclo escolar 2020-2021 el TBC contaba con 104 planteles, 333 grupos y un total de 5,795 estudiantes (2,710 hombres y 3,085 mujeres) inscritos, lo que representa un poco menos del 10% del total estatal que comprendió 58,944 estudiantes. Esto lo coloca dentro de los subsistemas públicos como el de mayor número de escuelas y el tercero en cuanto a matrícula.

En el caso de la cobertura en EMS en el estado, se indica un 76.12% para el ciclo 2019-20 y un 73.04% para el ciclo 2020-21. En cuanto a la eficiencia termi-

nal el subsistema indica ser de 56.19%, mientras que la tasa de abandono escolar comprende 23.57%, como la más alta a nivel estatal, para el fin de ciclo 2019-20.

Es así como el Telebachillerato Comunitario ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, convirtiéndose en una de las grandes estrategias para avanzar hacia la cobertura universal de la Educación Media Superior en el país. Además, juega un papel estratégico en la búsqueda de la equidad educativa, al estar destinado hacia los contextos menos favorecidos. No obstante, su relevancia, el conocimiento acerca de su funcionamiento, de las realidades y pensamientos por parte de sus actores principales, estudiantes y docentes, es escaso. Es así como el estudio que aquí se reporta, centra la atención en este subsistema mediante un acercamiento cualitativo con dos objetivos: 1) describir las características de tres planteles de Telebachillerato Comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de sus estudiantes y docentes para identificar las prácticas eficaces que se realizan a nivel aula y escuela; 2) Realizar una comparación entre los tres planteles para identificar las características que prevalecen en un plantel de alta eficacia. La exploración se realiza retomando elementos de un estudio más amplio fundamentado en la perspectiva de la eficacia escolar.

## Marco conceptual

Uno de los estudios más importantes para explicar el logro escolar ha sido sin duda el publicado por Coleman *et al.* (1966) en el que se señalaba que, una vez controlada la variable de nivel socioeconómico de los estudiantes las diferencias entre las escuelas explicaban sólo una pequeña parte de éste lo que parecía indicar que éstas no alcanzaban a compensar su efecto en el desempeño de los estudiantes. En contraste con estos resultados, otros autores asumieron una postura distinta e identificaron lo que podría denominarse escuelas prototípicas (*outliers*), que consiguen resultados extraordinarios y que logran compensar los efectos del nivel socioeconómico, surgiendo así el enfoque de eficacia escolar (Murillo, 2007).

La eficacia escolar busca responder a la pregunta de qué tanto difiere el desempeño de las escuelas (que puede medirse a través del promedio obtenido por sus estudiantes durante un periodo escolar) cuando son similares en cuanto a las habilidades innatas y el nivel socioeconómico de sus estudiantes

(Scheerens, 2000). Es así como estos trabajos permiten conocer el grado de influencia que tiene la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos; es decir, se refieren a la estimación del impacto de la escolarización en el logro académico (Teddle, 2010).

Dicho de otra forma, las escuelas eficaces son aquellas en las que los esfuerzos de toda la comunidad escolar consiguen que los estudiantes tengan un logro académico superior al que se esperaba que tuvieran, tomando como punto de referencia otras escuelas con características similares. Estas instituciones consiguen que el logro escolar sea explicado en mayor medida por los efectos escolares que por el nivel socioeconómico del que provienen sus estudiantes. A su vez, se esfuerzan para que éstos sean iguales para cada alumno lo que denota que la equidad es un elemento fuertemente relacionado con la eficacia. De igual forma, estas instituciones buscan el desarrollo integral de todos sus estudiantes (Murillo, 2007) y mantienen una dirección clara hacia los objetivos trazados (Guzmán, 2017).

Desde su surgimiento en la década de 1970, la investigación en esta materia ha tenido un crecimiento exponencial, dando origen a tres líneas principalmente. La primera se refiere a la eficacia escolar, que se ha encargado de identificar qué es aquello que caracteriza a una “buena escuela”, a partir de la descripción de los factores tanto a nivel escuela como sistema educativo relacionados con el logro académico. La segunda línea de investigación se centra en el docente eficaz e indaga acerca de las propiedades, características y comportamientos de estos profesionales. En tercer lugar, se encuentra la mejora escolar, que busca retomar el conocimiento generado para transferirlo a las aulas a fin de optimar los resultados académicos y sociales de los estudiantes (Chapman, Reynolds, Muijs, Sammons, Stringfield y Teddle, 2016).

Los avances en estas líneas de investigación han permitido identificar factores asociados a la eficacia escolar, dentro de los que se encuentran las metas compartidas y el sentido de la comunidad (Murillo, 2003; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, y Ecob, 1988). Por su parte, Burušić, Babarović y Šakić (2016), contribuyen con elementos como las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; el tiempo suficiente para conseguir las metas educativas; la claridad de los docentes hacia aquello que deben enseñar. La evaluación constante acerca de los logros escolares, así como su uso para la mejora también han sido característicos de este tipo de escuelas (Burušić, Babarović y



Šakić, 2016; Scheerens, 2017; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, y Ecob, 1988; Murillo, 2003).

Otros de los factores también son el liderazgo educativo; el clima escolar y de aula; las altas expectativas; la calidad del currículum y las estrategias de enseñanza; la organización dentro del aula; el aprendizaje organizativo y el desarrollo profesional; los recursos educativos, la participación e implicación de la comunidad educativa (Murillo, 2003). Posturas más recientes explican que también es característico de las escuelas eficaces proporcionar educación y servicios educativos que pueden cumplir con las expectativas de la sociedad escolar y con el medio ambiente (Cansoy y Parlar, 2018).

En este sentido, indagar sobre la eficacia escolar dentro del TBC ofrece una perspectiva integradora en relación con su operación, sobre todo considerando que, “las escuelas efectivamente tienen la capacidad de influir en el logro de los estudiantes, y que, independientemente del sector al que sean dirigidas, o del contexto en que se inserten, pueden lograr establecerse como opciones de calidad” (Guzman y Padilla, 2017: 3).

Directamente en el nivel medio superior pueden recuperarse los estudios al respecto de la eficacia escolar de Lizasoain y Angulo (2014), quienes indagaron buenas prácticas en centros de alta eficacia, identificados con base en puntuaciones obtenidas en Evaluaciones de diagnóstico y con consideración a las variables contextuales disponibles. Asimismo, se encuentra el de Martínez, Lizasoain, Castro y Joaristi (2017) orientado a identificar y seleccionar escuelas de alta y baja eficacia a partir de los puntajes de ENLACE y pruebas de contexto; o bien, como el de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) con relación a la definición de criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior a través de una prueba objetiva (EXANI II) y un cuestionario de contexto.

En otra línea de análisis, pueden recuperarse los trabajos de Luzárraga, Núñez, Etxeberria (2017) enfocados a las expectativas existentes en las comunidades educativas de los centros escolares y su relación con el rendimiento de los estudiantes. O como el de Padilla, Guzmán, Lizasoain y García (2018) que exploran variables que diferencian las aspiraciones educativas y la percepción del clima escolar de los estudiantes. Al igual que el de Cortés (2019), donde se identificaron las diferencias en la práctica de liderazgo entre un Telebachillerato Comunitario de alta y otro de baja eficacia. Tales estudios ponen de manifiesto la variedad de criterios existentes para precisar el sentido de efica-

cia en los centros educativos y, a su vez, las necesidades de conocimiento sobre las características contextuales y sus implicaciones con los niveles de eficacia. Elemento sustancial para el desarrollo de las escuelas.

## Metodología

Se realizó un estudio con un enfoque cualitativo en el que se exploraron tres planteles de Telebachillerato Comunitario del estado de Aguascalientes. Se indagaron a profundidad los factores relacionados con la eficacia escolar a partir de las percepciones de docentes y estudiantes. Por la naturaleza de este tipo de acercamientos, no se buscó realizar generalizaciones hacia todo el subsistema, sino una descripción detallada de estos tres casos.

## Participantes

Los planteles participantes se seleccionaron mediante dos procedimientos. El primero se logró gracias a la colaboración en un proyecto más extenso en el que se identificaron los niveles de eficacia de instituciones de EMS del estado de Aguascalientes<sup>4</sup>. Se calculó con base en el logro académico histórico (2012-2017), medido a través de la prueba estandarizada EXANI-II. Se llevó a cabo un análisis multinivel jerárquico lineal (HLM por sus siglas en inglés), a partir de sus resultados fue posible identificar dos Telebachilleratos Comunitarios, uno de alta y otro de baja eficacia escolar. Ambos pertenecen al grupo de planteles creados antes de 2013, cuando cambió su denominación a Comunitarios.

El segundo procedimiento fue utilizado para elegir el tercer caso de estudio y se tomaron en consideración las siguientes características: que formara parte de los cinco planteles creados en 2013 como escuelas piloto de Telebachillerato Comunitario en el estado de Aguascalientes; que estuviera ubicado en una localidad de alto o muy alto grado de marginación; que mantuviera al mismo Coordinador desde su fundación hasta el momento de realizar el trabajo de campo; y finalmente, que contara con una matrícula que sugiriera que continuaría funcionando. Es importante mencionar que al momento de

---

4 La metodología empleada en la investigación macro se reporta en el presente libro *Aportes de la investigación para la Educación Media Superior. Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar*; en el capítulo 1. *Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples*.

realizar el estudio no se tenían datos históricos de EXANI-II, puesto que estos planteles piloto aún no egresaban a su primera generación.

En síntesis, los casos de estudio fueron tres Telebachilleratos Comunitarios identificados como de alta eficacia escolar (Plantel A), de baja eficacia escolar (Plantel B) y uno de reciente creación (Plantel C). Este último sirvió de contraste con los dos anteriores y se indagaron las características que podrían convertirlo en un plantel de alta eficacia a largo plazo.

En cuanto a los informantes, se tomó la decisión de abordar a los once docentes adscritos a los tres planteles, así como a 10 estudiantes jefes de grupo de primero, tercero y quinto semestre de estas escuelas, bajo el supuesto de que, para desarrollar esta función, los jóvenes requieren estar en comunicación constante con sus compañeros y con los docentes, además de que tienen una participación más activa en las actividades escolares.

## Ejes de exploración e instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos para cada participante. El primero fue una cédula de información con la finalidad de caracterizar a cada uno de los sujetos. Para el caso de los docentes se indagó: trayectoria profesional (inicio en la docencia e ingreso al subsistema de Telebachillerato Comunitario), escolaridad, asignaturas, datos sociodemográficos. En cuanto a los estudiantes se exploraron antecedentes escolares y familiares.

El segundo instrumento fue una guía de entrevista en la que se abordaron los factores relacionados con la eficacia escolar identificados en la literatura desde los niveles aula, escuela y sistema educativo. Para los fines de este trabajo, se expondrán los resultados correspondientes a: caracterización de los estudiantes; el proceso de incorporación al plantel; aspiraciones educativas y ocupacionales; percepción acerca de la formación recibida y de la utilidad de estudiar en el plantel; percepción acerca de la infraestructura escolar. Todas ellas exploradas desde la perspectiva de los estudiantes principalmente y enriquecidas por las respuestas de los docentes.

Los instrumentos fueron validados por expertos en el campo de la investigación cualitativa y de la Educación Media Superior. Además, se realizaron pruebas piloto que permitieron identificar la forma en la que se desarrollaban las entrevistas y realizar los ajustes correspondientes para la aplicación final.

## Trabajo de campo

La recolección de la información siguió tres fases. La primera consistió en entrevistas con las Autoridades Educativas Locales, en las que se presentaron los objetivos del estudio, un calendario tentativo de trabajo y los planteles seleccionados, a partir de ello se consiguió la autorización para realizar el trabajo. En la segunda fase se estableció contacto con los Coordinadores de los planteles participantes y se solicitó su colaboración. Los tres accedieron desde el primer momento, por lo que se definió un plan de actividades. Finalmente, se inició con el trabajo de campo, aunque por la dinámica misma de las escuelas se tuvieron que hacer algunos ajustes durante la marcha, sin que esto afectara de manera sustancial las metas del estudio.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Se realizó un proceso de categorización con base en los ejes de exploración definidos previamente. Posteriormente, se construyó cada caso mediante la descripción detallada de cada plantel de Telebachillerato Comunitario con base en la información proporcionada por los participantes. Finalmente, se realizó una comparación entre los tres planteles para identificar los rasgos que caracterizaban al plantel eficaz. Es importante mencionar que se garantizó el anonimato en las respuestas, por lo tanto, los nombres de los participantes han sido cambiados por un pseudónimo que se utilizará a lo largo de este documento.

## Resultados

Se presentará en primer lugar una breve descripción de los tres casos estudiados. Posteriormente, se abordarán los ejes de exploración contrastando las respuestas por plantel.

### Plantel A

Esta institución fue creada en 1995 y se ubica en una localidad de bajo grado de marginación de acuerdo con Sedesol (2017). Durante el desarrollo del estudio, la planta docente se conformaba por cinco profesores y un Coordinador quien no estaba frente a grupo. Si bien los docentes adscritos al plantel no fueron fundadores de éste, sí tenían con una amplia trayectoria dentro del

subsistema en la entidad, razón por la cual ofrecieron un panorama muy extenso acerca de sus inicios, complejidades y bondades. Las instalaciones eran propias y se ubica en la periferia de la Ciudad de Aguascalientes.

Al momento del estudio, el Plantel A refería una matrícula de 120 alumnos, distribuidos en cuatro grupos: dos de primer semestre, uno de tercero y uno de quinto semestre. En la tabla 1 se presenta la información general recolectada a través de la cédula de información aplicada a los estudiantes. Como se puede observar, los cuatro jóvenes se ubicaban en la edad normativa para cursar la EMS. Al momento de realizar el estudio ninguno tenía algún tipo de beca. Además, los cuatro aspiraban a ingresar a la educación superior. Dos casos vivían relativamente lejos de la escuela, lo que implicaba un tiempo de traslado de 15 a 30 minutos. En contraste, los otros dos llegaban caminando con un tiempo aproximado de tres minutos.

**Tabla 1.** Características generales de los estudiantes entrevistados, Plantel A

	Sara	Daniel	Nancy	Claudia
Edad	15 años	15 años	16 años	17 años
Semestre que cursa	Primero	Primero	Tercero	Quinto
Cuenta con beca	No	No	No	No
Nivel máximo de estudios que desea alcanzar	Educación superior: Licenciatura	Educación superior: Ingeniería	Educación superior: Licenciatura	Educación superior: Ingeniería
Transporte utilizado para llegar al TBC	Vehículo particular	Transporte público	Caminando	Caminando
Tiempo que invierte en trasladarse al TBC	15 minutos	30 minutos	3 minutos	3 minutos
Trabaja actualmente	No	No	No	Sí

En cuanto a la realización de actividades remuneradas, sólo Claudia reportó combinar ambas actividades, exponiendo algunos de los retos que esto implica, como son cumplir con las tareas escolares en el tiempo estipulado. Al

respecto, los docentes acordaron con ella una fecha específica para la entrega de todas las tareas, a fin de que pudiera dedicar el fin de semana a elaborarlas.

## Plantel B

Se fundó en 2007 y de acuerdo con Sedesol (2017) se encuentra en una localidad de bajo grado de marginación. En esta comunidad se tenía una institución por cada nivel educativo. A diferencia del Plantel A, éste compartía instalaciones con una secundaria, motivo por el cual operaba en turno vespertino. La planta docente se componía de 3 docentes y un Coordinador que no tenía asignadas horas frente a grupo.

La matrícula se componía de 73 estudiantes, de los cuales 38 cursaban el primer semestre, 17 tercer semestre y 18 quinto semestre. La escuela recibía jóvenes de tres localidades aledañas. En cuanto a los entrevistados, la tabla 2 muestra que los tres casos cursaban el bachillerato dentro de la edad normativa, aunque parecía que César terminaría con un año de extraedad. Acerca de sus aspiraciones educativas, dos jóvenes mencionaron que deseaban continuar estudiando después del bachillerato, y Mónica anhelaba estudiar un posgrado. Dos de los participantes utilizaban el transporte escolar que el plantel había instaurado en coordinación con padres de familia, oscilando el tiempo de traslado de 8 a 25 minutos. Ninguno de los jóvenes realizaba alguna actividad remunerada.

**Tabla 2.** Características generales de los estudiantes entrevistados, Plantel B

	Elizabeth	César	Mónica
Edad	15 años	17 años	17 años
Semestre que cursa	1er. semestre	3er. semestre	5to. semestre
Cuenta con beca	No	Sí	Sí
Nivel máximo de estudios que desea alcanzar	Carrera técnica	Licenciatura	Posgrado
Transporte utilizado para llegar al TBC	Vehículo particular	Transporte escolar	Transporte escolar
Tiempo que invierte en trasladarse al TBC	8 minutos	15 minutos	25 minutos
Trabaja actualmente	No	No	No

## Plantel C

Esta escuela fue fundada en 2013 como parte de los cinco Telebachilleratos Comunitarios piloto creados a partir de la necesidad de ampliar la cobertura de Educación Media Superior en el país. Se localizaba en una comunidad con un alto o muy alto grado de marginación (Sedesol, 2017) donde también había una institución para cada nivel educativo. Como el Plantel B, compartía instalaciones con una secundaria, aunque las gestiones del Coordinador habían permitido la adquisición de un terreno para, a largo plazo, construir su propio edificio escolar.

La matrícula era de 40 alumnos, distribuidos en tres grupos. El de primer semestre de 9 alumnos, el de tercer semestre de 16 y el de quinto semestre de 15 alumnos. En su mayoría eran egresados de la Telesecundaria con la que compartía instalaciones. En este caso, también los tres estudiantes entrevistados se encontraban en edad normativa para cursar la EMS. Dos de ellos disponían de una beca del programa Prospera. Los tres aspiraban a estudiar la educación superior. Los tiempos de traslado de su hogar a la escuela no eran mayores a 10 minutos. En cuanto a su ingreso al campo laboral, un joven ayudaba en un negocio familiar y otra trabajaba en vacaciones.

**Tabla 3.** Características generales de los estudiantes entrevistados, Plantel C

	Carlos	Sofía	Patricia
Edad	15 años	16 años	17 años
Semestre que cursa	Primero	Tercero	Quinto
Cuenta con beca	No	Sí, Prospera	Sí, Prospera
Nivel máximo de estudios que desea alcanzar	Licenciatura Ciencias de la Comunicación	Licenciatura en Derecho	Licenciatura Médico Forense
Transporte utilizado para llegar al TBC	Caminando	Caminando	Particular
Tiempo que invierte en trasladarse al TBC	Dos minutos	Cinco minutos	10 minutos

---

	Ayuda a sus padres los		No
Trabaja actualmente	fines de semana en un	No	Sólo en vacaciones
	negocio familiar		

---

A decir de los docentes, el nivel socioeconómico de los estudiantes de los tres planteles era primordialmente bajo, y en su mayoría los padres realizan trabajos operativos o con poca estabilidad laboral. Como en el caso de la maestra Rocío, los docentes refirieron algunas problemáticas sociales de riesgo tanto para los estudiantes como para los docentes como son: alcoholismo, violencia, venta y consumo de drogas. Ante este panorama, los profesores de los tres Telebachilleratos Comunitarios refirieron realizar esfuerzos importantes para conseguir la permanencia de los jóvenes, al considerarlos como espacios seguros para ellos.

Cuando está muy alejado de nosotros el poder orientarlos sí tratamos de gestionarlo con otra persona, un profesional, porque hay problemas que están muy fuera de nuestro alcance, hay problemas psicológicos, de drogadicción, y sabemos que están en una zona de riesgo y los papás no se comprometen. ¿Qué hacemos?, y preferimos tenerlo aquí a que esté afuera, hay niños que si los botamos de la escuela que es su único refugio donde puede interactuar y alguien puede estar monitoreando u observando, si lo sacas de la escuela es posible que se vaya a la delincuencia o se prostituya, o se vaya por un camino equivocado, entonces hay que buscar la forma de que esté aquí y que sienta el apoyo en la escuela... (Profesora Rocío. Plantel A).

A continuación, se abordarán los ejes de exploración realizando una comparación entre los tres casos de estudio. Es importante resaltar que se priorizan las respuestas de los estudiantes y se respaldan con las de los docentes.

## El proceso de incorporación al plantel

En contraste con lo que suele ocurrir con otros Telebachilleratos Comunitarios, el Plantel A tiene una alta demanda, por lo que fue la primera opción para realizar sus estudios de EMS, a pesar de tener opciones cercanas tal cual lo explica Nancy.



[...] mi hermana es maestra y me dijo es muy buena escuela y más con el director que está, es muy bueno. Y pues sí es cierto, es muy bueno el director, los maestros son muy buena gente, como que estamos más en familia, son muy buenos, he aprendido muchas cosas y los compañeros son muy agradables (Nancy. Estudiante de tercer semestre. Plantel A).

Los cuatro jóvenes entrevistados reportaron que un criterio decisivo para ingresar fue haber recibido comentarios positivos por parte de familiares, amigos o padres, acerca de esta institución. En este caso, además del curso de inducción que se sugiere para el inicio del ciclo escolar para todos los planteles, se organizaban actividades en las que los estudiantes de tercero y quinto semestre compartían con los de nuevo ingreso algunas de las actividades desarrolladas en la escuela, se presentaban a los docentes y se daba una reseña histórica de la escuela.

En contraste con el plantel A, no todos los jóvenes del Plantel B contemplaron esta escuela como su primera opción, incluso en algunos casos ésta fue la única alternativa después de no haber podido ingresar a otras escuelas o haber sido dados de baja. Respecto al proceso de inducción, se realiza un curso propedéutico, en el que se abordan contenidos académicos generales tratando de regularizar a los estudiantes. No existe alguna actividad de recreación o de familiarización con la escuela, así es como lo relata Elizabeth.

Bueno, es que aquí ya era seguro el lugar, aquí no era de no quedas, no, sí quedamos todos los que hicimos, pero primero tuvimos que venir una semana de regularización para ir aprendiendo cosas básicas (Elizabeth. Estudiante de primer semestre. Plantel B).

Por su parte el Plantel C, también se posicionó como la primera opción para los jóvenes, aunque esto obedece más a que es la única alternativa en la comunidad donde se localiza. Según lo explica Carlos, también organizaron un curso de inducción, por medio del cual revisaron conocimientos elementales antes del ingreso a la EMS.

De matemáticas y de español nos enseñaban así los tipos de lectura, también nos enseñaban las sumas y restas de los quebrados porque muchos vinieron de la secundaria así que no sabían eso porque el profesor

que nos tocó dos años y en esos dos años no aprendimos casi nada (Carlos. Estudiante de primer semestre. Plantel B).

La principal diferencia en cuanto al ingreso y al proceso de inducción se ubica en que el Plantel A hacía de esta actividad algo más interesante para los jóvenes de nuevo ingreso, lo que les permitía conocer a sus compañeros de niveles superiores, a los docentes y a las actividades que organizaban en la institución, a decir de los participantes esto les ayudaba a conseguir un mejor sentido de pertenencia, así como un ambiente más armónico. También existía una diferencia importante en cuanto al motivo por el cual ingresaron a este plantel, pues mientras en éste solía ser la primera opción, en los otros dos casos se volvía la única alternativa cercana, o la última opción después de no poder ingresar a otros subsistemas o al ser dados de baja de otras instituciones.

### Aspiraciones educativas y ocupacionales

Como se mencionó previamente, los cuatro jóvenes entrevistados en el Plantel A consideraban ingresar a la educación superior, aunque uno de ellos no descartó la posibilidad de incorporarse al campo laboral.

Terminando la prepa quiero estudiar ingeniería industrial y no sé, trabajar, yo digo que estudiar en la mañana y trabajar en las tardes para así ayudar a mis padres con mis gastos (Claudia. Estudiante de quinto semestre. Plantel A)

Continuar estudiando después del bachillerato era una aspiración compartida también por los jóvenes del Plantel B y era vista como la posibilidad de superación y de mejora en la calidad de vida tanto por los estudiantes como por sus familiares y docentes.

¿Y qué es lo que crees que esperan los profesores de ustedes como estudiantes, qué les dicen? ESTUDIANTE: Bueno en lo que siempre dicen es que les gustaría a todos ver a todo el salón graduado, realizado, nos han contado que así en su vida salen de paseo se encuentran a exalumnos y les da gusto a ellos que son doctores, maestros (Mónica. Estudiante de quinto semestre. Plantel B).

Como en los casos anteriores, los participantes del Plantel C percibían que realizar estudios de nivel superior repercutía en un mejor nivel de vida por lo que era una posibilidad para ellos al terminar el bachillerato.

[...] porque aquí sólo el campo y el campo y el campo y con una carrera no va a ser el campo va a ser una fábrica o donde te paguen bien, donde recibas buen salario, donde te respeten porque tienes un buen empleo (Sofía. Estudiante de tercer semestre. Plantel C).

Es posible identificar similitudes entre los diez jóvenes participantes, pues aspiraban a continuar con sus estudios al egresar del bachillerato, con la finalidad de tener acceso a una mejor calidad de vida, para ello, percibían a la EMS como un proceso de transición. Al respecto, los docentes también tienen el anhelo de que sus egresados puedan ingresar a la educación superior, sin embargo, en el Plantel A, es una meta común entre los docentes, mientras que en los otros dos casos pareciera una aspiración lejana.

[...] ofrecerles una oportunidad de que concluyan su bachillerato, pero no solamente eso, sino que sea una educación de calidad, una educación con la mayor preparación posible que le podamos ofrecer a los alumnos para que puedan ingresar a la universidad, los que puedan, los que deseen y si no de todos modos salir con buenas bases para incorporarse al área laboral. Y dentro de los mismos objetivos es también proporcionarles o darles un tanto de apoyo emocional para los alumnos que lo necesitan... (Profesora Anabel. Plantel A).

La profesora Rocío, expresó que la meta común entre ellos era proporcionar una educación de calidad a los jóvenes, misma que se tradujera en la posibilidad de ingresar a la educación superior o bien al campo laboral con un buen desempeño.

### Percepción acerca de la formación recibida

En el caso del Plantel A, los entrevistados coincidieron acerca de que el clima que prevalecía era de confianza, tanto dentro como fuera del salón de clases, y gracias a esto podían exponer sus dudas a los docentes quienes solían mostrarse accesibles para responderlas. Esto iba de la mano con clases dinámicas

y divertidas en donde se disponía del tiempo necesario para explicar los temas abordados. Desde la perspectiva de los jóvenes entrevistados, este plantel se había posicionado como uno de los mejores del subsistema en el estado, reconociendo la calidad de los docentes como un factor importante para este logro. Asimismo, daban valor a la formación académica y no académica que recibían, incluso había quienes la comparaban con otras experiencias en EMS y la consideraban mejor.

También en el caso del Plantel B, los jóvenes dijeron estar conformes con la formación recibida. Reconocían el esfuerzo de sus docentes por darles clases de calidad, aunque de igual forma expresaron aburrimiento y desinterés en algunas de ellas. A pesar de esto, se identificó que sienten mayor afinidad y respeto por una docente.

Pues a mí sí me gusta la forma en que trabajan los maestros, a veces sí, como le digo, sí nos aburrimos un poquito, pero pues ya también les comentamos y les ayudamos a cómo darnos las clases a veces, para hacerlas más interesantes y sí están bien aceptando opiniones, y eso sí me gusta, de que también nos tomen en cuenta, eso se me hace un punto agradable, porque antes no era así, nada más a veces no se hacían nada para los festivales ni nada, y pues no nos tomaban en cuenta, pero ahora sí (César. Estudiante de tercer semestre. Plantel B).

Para los estudiantes del Plantel C, el tránsito por esta escuela se debería reflejar principalmente en la mejora en la calidad de vida, de tal forma que les permitiera tener acceso a un empleo distinto al campo y con una mayor remuneración.

Que es una ayuda para todos los pueblos, es como ayudar a los ranchos que no tienen pues algunos con qué estudiar que porque antes era muy difícil transportarse y ahorita los TBC que están haciendo es una gran oportunidad para los muchachos que quieran estudiar, tener un nivel de estudios más, es algo mejor ya de perdida, y pues con todos los TBC por ejemplo ya abrieron en Mesillas pero nosotros no nos podemos cambiar porque apenas empezaron lo tenemos que terminar aquí y pues está bien porque algunos hasta mamás han ido a ese TBC algunos padres de familia van a estudiar ahí, que porque algún día puede pasar X cosa, su marido, no funciona su relación ya tiene de perdido prepa para mantenerse ella y su familia, es una gran oportunidad ya

quien no la aproveche es porque no quiere superarse (Patricia. Estudiante de quinto semestre. Plantel C)

En este caso, se dio más énfasis a la oportunidad que brinda su localización, pues permite que jóvenes con limitaciones económicas puedan continuar con sus estudios, al tener una oferta cercana a sus domicilios.

En cuanto a la calidad de la formación recibida, también se mostraron de acuerdo con la forma en la que los docentes conducen sus clases, valorando especialmente el tiempo que dedican a despejar dudas.

[...] todos los profesores se dan el tiempo para explicarnos, si no entendemos algún tema y si no lo entendemos nos lo explican así con profundidad y nos hace entenderlo hasta que lo entendamos, pero sí son muy buenas las clases (Sofía. Estudiante de tercer semestre. Plantel C).

Las actividades extraescolares organizadas en los tres planteles fueron de gran trascendencia en las entrevistas, de acuerdo con los participantes, en ellas se motivaba a la participación de todos los estudiantes y favorecían en ellos el desarrollo de habilidades que iban más allá de lo académico tales como: el liderazgo, la capacidad para organizarse por sí mismos, el trabajo en equipo, mejorar la convivencia con sus compañeros de otros grupos y en algunos casos colaborar con el desarrollo de la comunidad o recolectar fondos para organizar viajes escolares.

Pues sí, sí me va a ayudar y más porque yo soy bien así de, ¡ay!, muy tímida o así, “bueno es que...” pero lo de jefe de grupo como que me ayuda a, como a desenvolverme, no sé, y yo siento que me va a ayudar mucho y también quiero estudiar enfermería, tengo que aprender con la demás gente así y sí, ahorita con lo que me están enseñando pues sí he aprendido cosas así. (Sara. Estudiante de primer semestre. Plantel A).

Quizás la diferencia principal se ubique en las metas compartidas, pues en el Plantel A son claras para todos los entrevistados, así como la relación que tienen con el desarrollo de actividades extracurriculares. En contraste, en el Plantel B se identificaron metas más variables, y por ende, esfuerzos diferenciados entre los docentes. Algo similar ocurre con las expectativas, pues

mientras en los Planteles B y C el ingreso a la educación superior parece algo más lejano, en el Plantel A es manejado como una posibilidad real.

## Percepción acerca de la infraestructura escolar

En los tres casos, la infraestructura era limitada. Sin embargo, la escuela de alta eficacia era propietaria del inmueble, lo que le permitía diseñar una serie de actividades extracurriculares con libertad de horario. Existían conflictos relacionados con compartir instalaciones como en el caso del Plantel B, en donde representaba una limitación al momento de impartir alguna clase o se relacionaban con el deterioro de las instalaciones y la sana convivencia entre las dos escuelas, tal cual lo narra César.

Pues a veces sí tenemos algunos problemas, de que los alumnos de la secundaria hacen algunos destrozos y nos culpan a nosotros, y el director a nosotros nos llama la atención, sin que nosotros hayamos sido, entonces como que, sí hay una como mala, no sé cómo decirlo, pero si es así como de... la otra vez que rompieron la lona y nos culparon y luego rayaron y también nos culparon, sin embargo, nosotros no habíamos sido (César. Estudiante de tercer semestre. Plantel B).

El tener sus propias instalaciones incluso podría implicar un cambio en el horario para asistir a clases, lo que convendría a los estudiantes a fin de tener mayor seguridad al trasladarse del hogar a la escuela; en este sentido, la necesidad de contar con un edificio propio es algo que también se encuentra presente en el sentir de los alumnos del Plantel C, tal cual lo expresa Sofía.

Hace falta en el TBC una biblioteca como para el caso de sala de lectura tomar diferentes cuentos, leerlos, mirarlos, observarlos, sentir que tenemos un respaldo de libros y en el caso de computación pues también un salón de computación porque, de hecho, las computadoras que tenemos aquí pues las agarramos y las llevamos al salón, pero existe el peligro de que la banca pueda moverse, tirar la computadora o algún cable se le mueve porque alguien tiró agua o refresco, en ese sentido sí (Sofía. Estudiante de tercer semestre. Plantel C).

Una de las grandes bondades del Telebachillerato Comunitario reconocida por los estudiantes de los tres casos de estudio es la distribución de libros de texto. Y a pesar de sus posibles áreas de oportunidad, los docentes reconocen que en muchas ocasiones son el único material disponible para los jóvenes.

Pues que he aprendido mucho porque en la otra prepa no nos daban libros y solamente con lo que nos proporcionaban los maestros en sus clases y lo que sí no me gustó de la otra prepa era que casi no nos enseñaban nada y faltábamos mucho y salían temprano y aquí no (Claudia. Estudiante de quinto semestre. Plantel A).

Lo abordado hasta el momento permitió identificar la manera en la que diez estudiantes de Telebachillerato Comunitario experimentaron su tránsito por este subsistema. sus experiencias y pensamientos respecto a las aportaciones que este subsistema hizo a su formación, sus principales carencias, dentro de las que resaltó la necesidad de contar con instalaciones propias. De igual manera reflejó los esfuerzos que realizaban los docentes por conservar a sus estudiantes dentro de las escuelas, procurando hacer de ellas espacios seguros en los que se les brindaran alternativas a las problemáticas sociales cercanas a sus contextos.

## **Discusión y conclusiones**

En el presente trabajo se llevó a cabo un acercamiento a uno de los Subsistemas de Educación Media Superior con mayor crecimiento en cuanto al número de planteles en años recientes, aspecto que contrasta con sus carencias. Se realizó desde la perspectiva de escuelas eficaces al considerar que ha hecho contribuciones importantes acerca de la forma en la que las escuelas se esfuerzan por disminuir la relación entre el nivel socioeconómico y el logro escolar, ofreciendo así a sus estudiantes la posibilidad de sobreponerse a las diferencias de origen y alcanzando logros educativos superiores a los esperados.

Es así como, derivado de la comparación entre tres planteles, fue posible identificar algunos rasgos que apuntan hacia la comprensión de cómo un plantel de Telebachillerato Comunitario puede posicionarse como de alta eficacia. En este sentido, el estudio fue consistente con estudios previos en tres

factores. En primer lugar, se encuentran los objetivos claros y compartidos por el conjunto de la planta docente y que ha aparecido de manera reiterada en trabajos como los de Murillo (2003) y Bellei *et al.* (2015).

En segundo lugar, es igualmente importante que los profesores consigan asumir la responsabilidad que les compete acerca de la formación de sus estudiantes (Teddle, 2010) lo que se hace explícito en el caso de los docentes del plantel eficaz.

En tercer lugar, las altas expectativas son comunes en las escuelas eficaces (Weber, 1971), y también ha sido manifestado tanto por estudiantes como por docentes del Plantel A, donde el ingreso a la educación superior se concibe como una meta cercana, confiando tanto en las competencias de los docentes para conseguirla como en las de los estudiantes de lograrlo, lo que contrasta con el Plantel B, donde pareciera un objetivo lejano. Es así como las diferencias más importantes en las respuestas de los jóvenes pertenecientes al Plantel A giraban en torno a: una posibilidad más real de ingresar a la Educación Superior, y una mayor participación en actividades extracurriculares, algunas relacionadas con la lectura y escritura y otras con inclinaciones culturales.

Los diez estudiantes entrevistados coincidieron en algunos rasgos de sus escuelas, como son: la disposición de los docentes para escuchar sus dudas, para proveerles de un clima de confianza dentro y fuera de las aulas y para motivarlos a participar en actividades extracurriculares. Además, percibían que su paso por el Telebachillerato Comunitario debería impactar en una mejor calidad de vida, vista ésta como el acceso a un trabajo mejor remunerado, y en algunos casos les permitiría continuar con sus estudios.

Asimismo, percibían la importancia de contar con recursos básicos como instalaciones propias (como en el Plantel A), pues ello les permitiría desarrollar un sentido de pertenencia a la escuela, además de desenvolverse con confianza en él, evitando así complicaciones con las instalaciones compartidas (como en los Planteles B y C). Reconocían también a los libros de texto como un recurso de gran valor, pues en algunas ocasiones son el único recurso con el que se cuenta para la consulta de lo abordado en las clases.

Adicional a estos hallazgos, surgieron temas emergentes. Dentro de éstos sobresale que en los tres Telebachilleratos Comunitarios los docentes dedicaban gran parte de sus esfuerzos por hacer de la escuela una alternativa a las problemáticas sociales a las que estaban expuestos los estudiantes, como son climas de violencia o consumo de sustancias nocivas para la salud. Es así como



cada plantel buscaba configurarse como un lugar seguro para los jóvenes, y los docentes trataban de brindarles la atención suficiente para que concluyeran el nivel medio superior. Ante ello, es justo reconocer que más allá de los niveles de eficacia, el TBC camina hacia el objetivo de contribuir a alcanzar la cobertura total. Sin embargo, aún existen áreas de oportunidad que es preciso atender en beneficio de las y los jóvenes y en la búsqueda de un sistema educativo más justo y equitativo.

Todo lo anterior permitió cumplir con los objetivos trazados, al describir a profundidad los tres casos explorados, e identificar los rasgos que caracterizan a un Telebachillerato Comunitario escuela eficaz, resultando consistente con estudios previos.

## Referencias

- Alanís, J. F. (2020). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. L(2) Pp. 165-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.60>
- Burušić, J., Babarović, T. y Šakić, M. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. En: N. Alfirevic, J. Burušić, J. Pavicic y R. Relja (Eds.) (2016). *School Effectiveness and Educational Management*. Croacia: Palgrave MacMillan.
- Cansoy, R. y Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of School Effectiveness. *Kastamonu Education Journal*. 26(3). Pp. 925-934. [https://www.researchgate.net/publication/325252416\\_Teacher\\_Leadership\\_as\\_a\\_Predictor\\_of\\_School\\_Effectiveness](https://www.researchgate.net/publication/325252416_Teacher_Leadership_as_a_Predictor_of_School_Effectiveness)
- Chapman, C., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2016). “Educational effectiveness and improvement research and practice. The emergence of the discipline”. En: C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement, Research, Policy and Practice*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Coleman, J., Hopkins, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity* (No. OE-38001). Estados Unidos de América: Department of Health, Education and Welfare. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

- Cortés, S. A. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos Comunitarios según su nivel de eficacia escolar* (Tesis de Maestría publicada). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Dirección General del Bachillerato (2021). *Telebachillerato Comunitario*. Servicios Educativos. Gobierno de México. <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>
- Estrada-Ruiz, M. J. y Razo-Ponce, F. B. (2019). Telebachilleratos comunitarios. La valoración de los jóvenes estudiantes. *RA XIMHAI*. 15 (3). Edición Especial. Julio-diciembre. 31-47. ISSN 1665-0441. <https://doi.org/10.35197/rx.15.03.2019.02.em>
- Guzmán, C. Coord. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato Estatal, Educación Media Superior a distancia y Telebachillerato Comunitario*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Guzmán, C. y Padilla, L. E. (2017). *El Telebachillerato Comunitario en Aguascalientes: Estudio de un Caso de Alta Eficacia Escolar*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2246.pdf>
- Guzmán, C. (2017). *Una exploración del Telebachillerato Comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar* (Tesis de Doctorado publicada). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- IEA (2021). *Las Cifras de la Educación. Estadística de Educación Media Superior. Inicio de ciclo 2020-2021 – Fin de ciclo 2019-2020*. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Luzárraga Martín, J.M., Núñez Lozano, J.M., Etxeberria Murgiondo, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación*. 24 (1). Pp. 943-959. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54683>
- Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M. y Joaristi, L. M. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19(2). Pp. 38-53. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.960>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1988). Understanding effectiveness. En *School Matters: The Junior Years*. England: Open Book.

- Murillo Torrecilla, F. Javier (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103201>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo, *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Colombia: Convenio Andrés Bello y CIDE.
- Murillo, F. J. (Ed.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar* (1. ed). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Núñez Amaro, T. (2021). Seguimiento de egresados, Telebachillerato Comunitario, Campeche. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 12(22) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.829>
- Padilla, L.E., Guzmán, C., Lizasoain, L. y García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato. Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(78) Pp. 687-709 <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-687.pdf>
- Pedroza, H., Peniche, R. S. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20(1). Pp. 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2017). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. The Netherlands: Springer.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)
- SEDESOL. (2017). *Catálogo de localidades*. Retrieved from <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=01>

- Subsecretaría de Educación Superior (2021). Programas: Telebachilleratos Comunitarios. Gobierno de México. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos>
- Subsecretaría de Educación Superior (2021)b. Telebachilleratos comunitarios. <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos>
- Teddlie, C. (2010). The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, y C. Teddlie (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer Netherlands. Recuperado a partir de <http://link.springer.com/10.1007/978-90-481-2660-6>
- Weiss, E. (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XL-VII(3-4). Pp. 7-26. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27054113002/html/index.html>

# Capítulo 8. Expectativas hacia la educación superior de estudiantes de último año de bachillerato en Aguascalientes. Influencia del contexto escolar<sup>1</sup>

*Oliveria Esperanza Hernández García<sup>2</sup>  
Laura Elena Padilla González<sup>3</sup>  
Rubí Surema Peniche Cetzal<sup>4</sup>*

## Resumen

El objetivo de este capítulo es mostrar las expectativas educativas hacia la Educación Superior (ES) de estudiantes que cursaban el último año de bachillerato en escuelas de alta y baja eficacia escolar en Aguascalientes, así como explorar su relación con variables escolares. Se empleó un acercamiento metodológico cuantitativo tipo encuesta. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que la mayoría de los alumnos esperan incorporarse a la ES al término del bachillerato, no obstante, son los estudian-

---

1 Los resultados que se discuten y presentan en este capítulo, fueron publicados previamente en una ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa: COMIE-2019.

2 Estudiante de Doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

3 Profesora Investigadora Jubilada. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

4 Profesora Investigadora. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

tes inscritos en escuelas de alta eficacia los que reportan en mayor medida expectativas de dedicación exclusiva a los estudios y de obtención como grado máximo un posgrado.

**Palabras clave:** expectativas, estudiantes, bachillerato.

## Introducción

Las expectativas educativas de los jóvenes estudiantes hacia su vida futura suelen estudiarse desde variables relacionadas con su contexto familiar y personal; por ejemplo: el sexo, la edad, el nivel socioeconómico de la familia, el trabajo adolescente, entre otras, las cuales impactan en las decisiones que ellos toman respecto a lo que harán al concluir la Educación Media Superior (EMS). Sin embargo, un conjunto de variables que influye en las expectativas que los estudiantes construyen hacia la educación superior (ES) tiene que ver con la institución educativa, es decir, los estudiantes tienen como segunda casa o grupo de interacción a la escuela, es allí donde interactúan con otros jóvenes, maestros, directivos u otro personal académico, lo cual convierte a la escuela en un campo o espacio importante para el estudiante (De Garay, 2004). Pero aún más importante, es en ella donde aprenden, dado que el objetivo central de toda institución escolar es que el estudiante adquiera habilidades y competencias para la vida. En consecuencia, es interesante analizar qué hace la escuela, y en especial una escuela eficaz, para fortalecer el logro académico y fomentar en sus alumnos expectativas hacia la ES.

Sin embargo, la influencia de variables escolares sobre la postulación de los estudiantes hacia la ES y su acceso a ella, ha sido estudiada con menor profundidad desde la investigación educativa, especialmente en lo relativo a variables escolares de una escuela catalogada como eficaz. De allí la importancia de adentrarse en las instituciones educativas y valorar el papel que pueden desempeñar este tipo de variables (i.e. nivel de eficacia escolar del plantel, actividades que realizan los profesores que caracterizan a una escuela eficaz, clima escolar de la institución, etc.) en la construcción de expectativas de los estudiantes hacia la ES. Cabe mencionar que, el rendimiento académico es el indicador central a través del cual se valora el nivel de eficacia escolar de la institución, y ambas variables son el producto de lo que pasa en la escuela.

## **Definición del concepto de expectativas educativas**

Los conceptos aspiraciones y expectativas son frecuentemente usados de manera indistinta en la literatura educativa (García & Bartolucci, 2007; Ochoa & Diez, 2009; Tinto, 1987). Por ejemplo, García y Bartolucci (2007) se refieren a estos términos como “las aspiraciones, que son los deseos o expectativas que tiene un individuo de alcanzar una meta, no se definen de manera contundente en un sí o un no. Pueden ser fuertes, débiles o inexistentes” (p. 1269). Sin embargo, en este documento se le otorga un significado diferente a cada concepto; las aspiraciones reflejan esperanzas y sueños, es posible que no se encuentren dentro de un marco de lo que es posible y real, se pueden desvincular o desconectar de la realidad socioeconómica y escolar de los estudiantes (Khattab, 2015).

Por su parte, las expectativas son más concretas; no hacen referencia únicamente a un deseo, sino más bien a un compromiso por alcanzar determinado nivel educativo y suponen un plan realista sobre cómo lograr esa meta, es decir, el alumno evalúa las posibilidades que tiene para alcanzar determinado nivel educativo (Guerrero, 2014). Asimismo, las expectativas suelen estar asociadas con las circunstancias socioeconómicas, y como tal, a un mejor logro escolar (Khattab, 2015). Para fines del presente documento se retoma la definición de expectativas de Wells, Seifert y Saunders (2013), quienes afirman que “las expectativas educativas son el nivel más alto de educación que un estudiante espera alcanzar en su vida” (p. 601).

## **Expectativas que los estudiantes perfilan hacia la educación superior y su delimitación en el bachillerato**

Las expectativas educativas hacia la ES que construyen los estudiantes suelen estar valoradas a partir de un conjunto de variables escolares, familiares y personales. Diversos autores se han dado a la tarea de clasificar dichas expectativas; por ejemplo, Seoane, Pereyra y Rapoport (2009) agrupan las expectativas de los alumnos preparatorianos en tres escenarios:

- Jóvenes que sólo piensan estudiar
- Jóvenes que sólo piensan trabajar
- Jóvenes que no piensan ni estudiar ni trabajar

Autores como Álvarez (1999) y Padilla, Figueroa y García (2015) clasifican las expectativas de los estudiantes a partir de su expectativa de transición, éstos reportan que dicha expectativa adquiere mayor fuerza en el último año escolar. Los autores agrupan las expectativas de los jóvenes estudiantes en cuatro escenarios:

- Inserción académica
- Inserción laboral
- Inserción académica y laboral
- Estudiantes que no piensan ni estudiar ni trabajar

Como se puede observar, ambas clasificaciones coinciden; sin embargo, en la segunda se agrega una categoría más: la transición hacia la ES en forma simultánea con un empleo. Este tipo de transición hace referencia a la inserción a la vida académica para obtener una certificación, pero al mismo tiempo, a la incorporación a la vida laboral.

### El bachillerato como un espacio de definición de expectativas hacia la educación superior

Los jóvenes estudiantes tienen trayectorias escolares diferentes y a partir de ellas construyen sus expectativas educativas; además, sus concepciones acerca del bachillerato y su futuro suelen ser desiguales, en consecuencia, éstos perfilan expectativas educativas diversas, pero tienen algo en común: su tránsito por el bachillerato representa para ellos una etapa para reflexionar si efectivamente quieren seguir estudiando, aunque implique algunos obstáculos y problemas (Romo & Terán, 2015).

Autores como García y Bartolucci (2007) afirman que los estudiantes le dan mayor peso a sus expectativas en el último semestre de bachillerato, pues ya están próximos al egreso de la EMS. Por otro lado, Guerra y Guerrero (2004) registran siete categorías de significado atribuidas a la EMS por parte de los alumnos, en éstas se puede visualizar la motivación que subyace a las expectativas educativas que tienen los estudiantes hacia la ES y en relación a su vida personal, las categorías son:



- Escuela como medio para continuar estudios superiores.
- El certificado como medio que posibilita la movilidad económica y social.
- Escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil.
- Escuela como espacio formativo.
- Escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género.
- Escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social.
- El bachillerato como un desafío a la oposición o valoración negativa de la familia hacia la educación.

Los siete puntos anteriores pueden considerarse motivaciones asociadas a las expectativas educativas y señalan razones por las que los estudiantes desean continuar con estudios de ES; ciertamente en el bachillerato la expectativa de transición a la ES toma mayor fuerza, dicha expectativa es reportada por tutores, padres de familia, profesores y por los propios estudiantes como la trayectoria ideal a seguir al egresar de la EMS. No obstante, dicha expectativa de transición no necesariamente se concibe como un proceso continuo y lineal, sino que puede suponer rupturas de la continuidad espacio-tiempo. Éstas se producen a partir del des-dibujamiento de determinados referentes que le daban sentido y orden, y se traducen en la diversificación y la individualización de la vida social, ya que los jóvenes estudiantes pueden primero trabajar y después transitar hacia la ES, otros más pueden llevar al mismo tiempo ambas actividades; además, hay quienes se incorporan a la universidad, abandonan por un tiempo y retoman más tarde la ES. Sin embargo, el período de transición se ha considerado una etapa crítica dentro del ciclo formativo de un estudiante; las trayectorias se complejizan y presentan diversos puntos de partida y de llegada (Reguillo, 2000; Du-Bois, 1998; Walter, 2004; Moncho, Francés, Alonso & Vega, 2011, citados por Gómez, 2013).

### **Expectativas y su relación con variables escolares asociadas al modelo de eficacia escolar**

La escuela tiene una gran responsabilidad hacia la construcción y la concreción de expectativas de los alumnos, en la medida en que cumple con su cometido de contribuir al logro académico que los estudiantes requieren para mantenerse en la trayectoria educativa que han diseñado;

por ello, es importante destacar el nivel de eficacia escolar del plantel en la construcción de dichas expectativas.

## Factores asociados a la Eficacia Escolar

Se entiende por eficacia la capacidad del plantel de generar resultados mayores a los esperados con base en el contexto socioeconómico y cultural del estudiante (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens y Townsend, 2000). Mientras que el nivel de eficacia escolar de una escuela se estima por lo regular a través del nivel de logro académico del conjunto de estudiantes, y es el resultado de un cúmulo de elementos que están presentes en su interior (Murillo, 2007). Con base en Murillo, Hernández y Martínez (2016) y Sammons y Bakum (2011) los factores de enseñanza eficaz son:

- Compromiso docente (docente innovador hacia su desarrollo profesional y su formación permanente).
- Clima de aula positivo, tranquilo, cálido, lleno de afectos y ausente de violencia.
- Expectativas altas que se hagan explícitas hacia los alumnos y la propia escuela.
- Preparación y organización de las lecciones.
- Atención a la diversidad (enseñanza de acuerdo con las características de los alumnos).
- Estrategias didácticas (pautas y rutinas de trabajo claras).
- Gestión del tiempo.
- Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.
- Docencia que incorpore recursos didácticos variados.
- Liderazgo efectivo en la escuela.

La relevancia de conocer las características de las escuelas eficaces radica en que a través de una buena enseñanza, es decir, a partir de una educación de calidad, el estudiante logrará obtener un mayor rendimiento académico, que puede considerarse una variable escolar relativa al estudiante, y que podría asociarse a sus expectativas educativas; en consecuencia, cuando una escuela no está logrando dicho objetivo debería trabajar aún más para favorecer que

sus estudiantes realmente alcancen los objetivos de aprendizaje planteados y, de esta manera, retroalmente en forma positiva sus expectativas educativas.

Pero, ¿cómo se definen aquellas escuelas que no son eficaces o bien, que son de baja eficacia escolar? Según Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) se entienden como aquellas escuelas cuyos estudiantes obtienen en promedio un puntaje inferior a otros bachilleratos con un contexto similar. Las escuelas ineficaces suelen poseer las mismas características que las eficaces, pero no tienen el mismo nivel de ejecución o involucramiento; por ejemplo: las escuelas eficaces tienen altas expectativas hacia las capacidades de los alumnos, mientras que sus contrarias, se caracterizan por tener bajas expectativas generalizadas hacia las capacidades de los estudiantes, especialmente para aquellos que provienen de contexto socioeconómico bajo (Sammons, 2007). Lo anterior cobra importancia, ya que autores como Padilla, Guzmán, Lizasoain y García (2018), a partir de una investigación en bachilleratos de alta y baja eficacia escolar encontraron que los estudiantes que pertenecen a escuelas eficaces aspiran en mayor medida a obtener grados académicos más altos, que los estudiantes de planteles de baja eficacia.

### Variables escolares asociadas al modelo de eficacia escolar y su relación con las expectativas educativas de los estudiantes

Existe un conjunto de variables escolares propias del bachillerato que influyen en la construcción de expectativas hacia la ES, éstas se explican de forma breve en los siguientes párrafos; según Khattab (2015), los estudiantes con altas expectativas muestran un logro académico más alto que aquellos que poseen bajas expectativas y aspiraciones; la completa alineación es “altas aspiraciones, altas expectativas y alto logro académico es el predictor más importante del futuro comportamiento académico” (p. 731). Asimismo, las bajas expectativas no se traducen en negativas si están acompañadas de altas aspiraciones y un logro escolar en un nivel alto. También, es importante mencionar que las expectativas y el logro académico se encuentran asociados de manera bidireccional, ya que el rendimiento alto produce altas expectativas, pero altas expectativas igualmente producen que el alumno obtenga altos rendimientos.

El nivel de eficacia escolar del plantel medido a través del logro académico de los estudiantes es otra variable que juega un papel importante en las expectativas educativas. Padilla, Guzmán, Lizasoain y García (2018) afirman

que los alumnos inscritos en escuelas de alta eficacia escolar son quienes en mayor medida tienen la expectativa de continuar con estudios universitarios y esperan obtener como grado máximo un posgrado. Mientras que aquellos que pertenecen a escuelas de baja eficacia valoran como grado máximo una licenciatura o un nivel técnico superior.

Otro aspecto que impacta en las expectativas de los alumnos es el clima escolar y de aula, éste se entiende como “la disposición o atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que este profesor o profesora interactúa con el alumnado y el ambiente físico en que se desarrolla” (p. 62). En contextos escolares particulares las expectativas educativas pueden estar sostenidas por el clima escolar y las expectativas que profesores y escuela generen en sus estudiantes; en consecuencia, sería ideal que las escuelas eficaces fomenten mayores expectativas entre sus alumnos y las escuelas menos eficaces se den a la tarea de trabajar en mejor el rendimiento, pues el logro académico y el ambiente de aula son aspectos que impactan en las expectativas académicas, laborales y personales de los estudiantes.

Las expectativas del profesor hacia el desempeño de sus alumnos pueden impactar en el tipo de expectativas de los alumnos, pues cuando el soporte que brinda el profesor es bueno, éste tiende a tener efectos positivos en las expectativas educativas, ya que los estudiantes se sienten capaces de ser exitosos; cuando el soporte emocional del docente es bajo o nulo, los alumnos no encuentran algo que los inspire, motive y apoye; en consecuencia, desisten por aspirar a cursar estudios universitarios (Murillo, Hernández & Martínez, 2016; León & Sugimaru, 2017).

Por otro lado, las actividades que realiza la escuela para favorecer las expectativas hacia la ES pueden ser un factor decisivo en la concreción de dicha expectativa; la orientación educativa, orientación vocacional y programas de intervención representan un conjunto de actividades que la escuela realiza para esclarecer la problemática vocacional o profesional a la que se enfrentan los alumnos preparatorianos y, a partir de ellas, los alumnos tendrán mayores posibilidades de prepararse para el examen de ingreso a la ES, elegir qué carrera estudiar, conocer información de becas, demanda de matrícula, o bien, decidir no estudiar una carrera universitaria e incorporarse al mundo laboral (Ochoa & Diez, 2009; León & Sugimaru, 2017).

Hasta este momento, se ha mostrado que existe un conjunto diverso de variables escolares que influyen en la construcción de expectativas de los es-

tudiantes hacia la ES; el objetivo del presente capítulo es exponer el tipo de expectativas hacia la ES de alumnos inscritos en el último año de bachilleratos públicos de alta y baja eficacia escolar del estado de Aguascalientes; en la investigación se exploraron variables relacionadas con el contexto familiar, personal y escolar del estudiante, pero para fines de este capítulo, sólo se expondrán los resultados relacionados con las variables escolares asociadas al modelo de eficacia. En consecuencia, se pretende dar respuesta a dos preguntas de investigación, ¿cuáles son las expectativas hacia la educación superior de los estudiantes de último año de bachilleratos públicos de Aguascalientes? y, ¿existe relación entre el tipo de expectativas que tienen los estudiantes hacia la ES y las variables del contexto escolar asociadas al modelo de eficacia escolar del estudiante?

## Metodología

### *Contexto del estudio*<sup>5</sup>

La población del estudio se circunscribió a los estudiantes de último año de subsistemas de bachillerato público que estuvieran inscritos en bachilleratos de alta y baja eficacia escolar. Dichos bachilleratos se ubicaron gracias al estudio previo “Modelos de mejora escolar en la educación media superior basados en un estudio de escuelas de alta y baja eficacia escolar en el Estado de Aguascalientes”. En el estudio se utilizaron modelos jerárquicos lineales para establecer el nivel de eficacia de los planteles. El rendimiento académico se estimó a través de las puntuaciones promedio obtenidas por los estudiantes en la Prueba EXANI II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior), del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), durante años consecutivos.

### Casos seleccionados

Para los fines de la presente investigación, se decidió seleccionar 10 bachilleratos públicos: cinco de alta y cinco de baja eficacia escolar, que presentaran

---

5 La metodología empleada en la investigación macro se reporta en el presente libro *Aportes de la investigación para la Educación Media Superior. Estudios desde el enfoque de la eficacia escolar*; en el capítulo 1. *Selección de escuelas de alta y baja efectividad desde un enfoque por criterios múltiples*.

residuos significativos extremos (RE) o con crecimiento o decrecimiento importante de los mismos (CR), esto en función que, de acuerdo con Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) trabajar con este tipo de residuos es más equitativo que con las puntuaciones, dado que se han controlado los efectos de las variables contextuales. Se seleccionan las escuelas de mayor y menor residuo, mientras que, en el caso del segundo criterio, se calculó una función lineal entre los promedios de los residuos de las escuelas en los cuatro años, donde se seleccionó a las pendientes de mayor y menor crecimiento.

Se estimaron 1684 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 749, pero sólo 701 fueron vaciados en el programa estadístico SPSS. Los 48 restantes se descartaron debido a los siguientes criterios: no fue contestado en su totalidad, se duplicaron respuestas y, por consiguiente, la información no era clara y la información recolectada no corresponde con los criterios establecidos. También, es importante mencionar que sólo se recuperó información de 9 planteles de los 10 que habían sido seleccionados, dado que, a pesar de haber realizado la gestión con éxito, por cuestiones de eventos y actividades académicas de la propia escuela no se pudo acceder a ella.

El cuestionario auto-administrado se integra de 40 ítems. La validación del cuestionario se llevó a cabo por tres jueces expertos en el tema de expectativas educativas, transición hacia la ES, primer año de estudios universitarios y eficacia escolar. También se realizó la prueba de fiabilidad por medio de una factorización; sin embargo, debido al diseño del cuestionario, el cual se componía de seis secciones y con opciones de respuestas diversas, se realizó la prueba por apartado, obteniendo un valor mínimo de Kaiser-Meyer-Olkin de 0.567 y un máximo de 0.820 con un valor de significancia de 0.000.

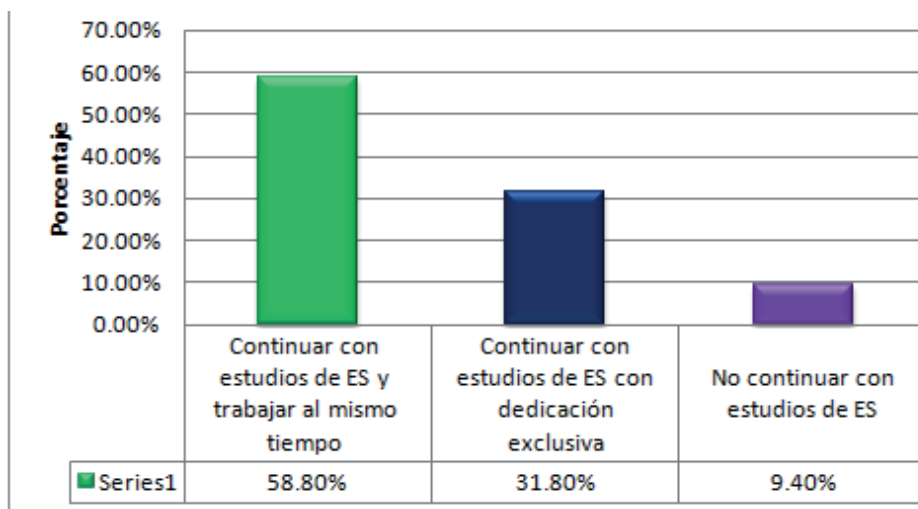
## **Resultados**

### **Expectativas educativas hacia la ES**

Para conocer el tipo de expectativa hacia la ES de los estudiantes, se les preguntó qué les gustaría hacer al término del bachillerato y cuál era el grado máximo de estudios que éstos valoraban alcanzar. En ambos casos, las respuestas se lograron agrupar en tres categorías, para el tipo de expectativas fueron: a) continuar estudiando, b) continuar estudiando y trabajando, y c) no continuar

estudiando. Respecto del grado máximo: a) Bachillerato o Técnico Superior, b) Licenciatura o Ingeniería, y c) Posgrado. En la figura 1 se evidencia que los estudiantes tienen una alta expectativa por continuar estudios de ES.

**Figura 1.** Tipo de expectativas hacia la ES de los estudiantes al término de la EMS ( $N_t=701$ )



En la figura anterior se puede observar que 90.6% de los estudiantes encuestados desea continuar con estudios de ES, y de hecho cerca de 60% se visualiza como estudiante que combinará al mismo tiempo estudios y trabajo, mientras que una tercera parte se dedicará exclusivamente a los estudios.

Hay que destacar que los jóvenes estudiantes reportaron contemplar estudiar la ES, puesto que valoran que tener un título universitario les permitirá conseguir un buen empleo, y a su vez mejores ingresos económicos y mayor prestigio social, además, desean estar mejor preparados para ser útil a los demás, y poco más de un tercio de los estudiantes espera incorporarse a la ES porque es lo que sus padres quieren o esperan de ellos.

También, se preguntó a los estudiantes que no tienen como expectativa continuar con estudios de ES (66 estudiantes) los motivos por los cuales han considerado dicha expectativa, sus respuestas fueron: no tener claridad sobre lo que quieren estudiar (36.4%), no tener dinero para pagar sus estudios superiores (28.8%), no les gusta estudiar (22.7%) y otras razones (12.2%), en esta

última categoría se engloban las respuestas: trabajar en el negocio familiar, tener un negocio propio, dedicación exclusiva a los hijos, buscar oportunidades laborales en Estados Unidos y dedicación exclusiva al deporte.

## Tipo de expectativas y nivel de eficacia escolar del plantel

A partir del nivel de eficacia escolar de los planteles se exploró el tipo de expectativas educativas de los alumnos. A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

**Tabla 1.** *Expectativas hacia la ES y su relación con el nivel de eficacia escolar del plantel ( $N_T = 701$ )*

Nivel de eficacia escolar del plantel	(N)	Expectativa de los jóvenes al terminar el bachillerato			Total
		Continuará estudiando	Continuará estudiando y trabajando	No continuará estudiando	
Alta eficacia	368	38.3	55.7	6.0	100.0
Baja eficacia	333	24.6	62.2	13.2	100.0
<b>Total</b>	701	31.8	58.8	9.4	100.0

**Chi cuadrada,  $p < 0.001$**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos.

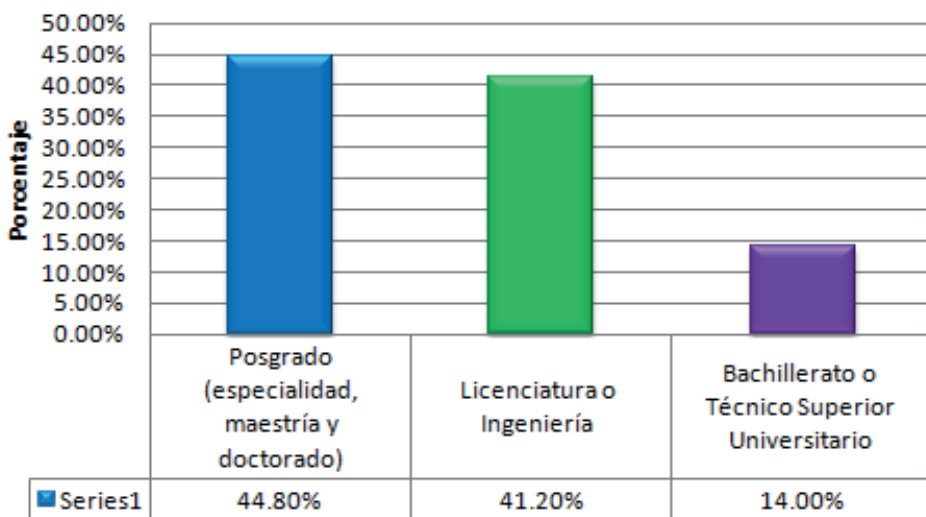
Si analizamos las expectativas de acuerdo al nivel de eficacia escolar del plantel, se identifica que existe una diferencia significativa en ellas ( $\chi^2$ ,  $p < 0.001$ ), que denota mejores expectativas hacia la educación superior entre los estudiantes inscritos en planteles de alta eficacia, puesto que el porcentaje de estudiantes que ya no continuarán estudiando es menor en siete puntos porcentuales que el de los estudiantes inscritos en planteles de baja eficacia (6.0% vs. 13.2%). Además, los alumnos inscritos en escuelas de baja eficacia reportan un porcentaje menor (14 puntos porcentuales menos) en relación con los de alta eficacia en la expectativa de continuar sólo estudiando, puesto que éstos representan al mayor porcentaje de alumnos que combinarán estudios y trabajo (6.5 puntos porcentuales más que los de alta eficacia).



## Grado máximo de estudios que los estudiantes valoran alcanzar

Otra variable que permitió conocer las expectativas de los estudiantes hacia la ES, fue el grado máximo que éstos esperan alcanzar. Las respuestas obtenidas se muestran a continuación.

Figura 2. Grado máximo de estudios que valoran los estudiantes obtener ( $N_T = 701$ )



Como se puede observar, 86% de los estudiantes se ubica entre las dos primeras categorías, siendo la opción de posgrado la que por 3.6 puntos porcentuales se ubica por delante de la opción licenciatura o ingeniería; esto nos permite observar que los estudiantes valoran como grado máximo un posgrado, en segundo lugar, una licenciatura o ingeniería y muy pocos están valorando quedarse con la EMS o bien técnico superior universitario.

Al analizar por nivel de eficacia escolar del plantel, se registra que son los alumnos inscritos en planteles de baja eficacia los que reportan en mayor medida obtener como grado máximo de estudios una licenciatura o ingeniería (47.4% vs. 35.6%). Los alumnos de planteles de alta eficacia registraron la expectativa de obtener como grado máximo de estudios un posgrado (54.9% vs. 33.6%). Y aunque son muy pocos los estudiantes cuya expectativa es obtener

como grado máximo el bachillerato o TSU, la mayoría de ellos pertenece a bachilleratos de baja eficacia escolar (18.9% vs. 9.5%). Estas diferencias también resultan estadísticamente significativas ( $\chi^2$ ,  $p = 0.000$ ), por lo que da fuerza al argumento de la asociación entre el tipo de expectativas educativas del estudiante y el nivel de eficacia del bachillerato en donde se encuentran inscriptos.

### Concreción de la expectativa

Como ya se ha mencionado anteriormente 9 de cada 10 estudiantes tienen como expectativa continuar con estudios de ES. Pero hay que destacar que a pesar de que los estudiantes tienen dicha expectativa en común, las principales diferencias entre éstos se observan cuando se analiza el nivel de fuerza de la expectativa, ya que es posible que algunos alumnos ya hayan establecido planes como: carrera que desean estudiar, institución a la que aspiran ingresar, han estudiado para el examen de admisión, han tomado cursos extras, entre otras actividades, igualmente, es posible que existan estudiantes con la única meta o expectativa clara de que, al término del bachillerato desean continuar con estudios de ES y, por ende, no se han tomado el tiempo para cumplir con la expectativa de ingreso a la ES.

Se construyó un índice sumativo sobre el número de actividades que ha realizado el estudiante para preparar su postulación a la ES. Para ello, se combinaron diversos indicadores que fueron reportados sólo por los estudiantes que mostraron su intención de continuar con estudios de ES. Así, se observa que hay quienes se comprometen en mayor medida y realizan un conjunto de actividades que les pueden permitir un mayor éxito en su postulación a la ES. Las variables que componen el índice son:

- Haber elegido carrera a estudiar.
- Haber elegido una institución de educación superior.
- Realizar planes acerca de la carrera a estudiar en primaria, secundaria o bachillerato.
- Platicar con su familia acerca de su interés por continuar con estudios de educación superior.
- Visitar vía internet páginas de instituciones de educación superior del estado, del país y del extranjero; y contar con la información de los requisitos de selección.

- Conseguir información de la o las carreras que le gustaría estudiar.
- Visitar la institución donde le gustaría estudiar.
- Ha estado estudiando para el examen de admisión.

El índice se denominó “nivel de concreción de la expectativa” donde el valor mínimo esperado era 0 puntos y el máximo 8 puntos, al establecer los cuatro niveles de las puntuaciones registradas, la categorización obtenida fue:

- 2 o menos actividades: nivel bajo de concreción.
- 3 a 4 actividades: nivel medio de concreción.
- 5 a 6 actividades: nivel alto de concreción.
- 7 a 8 actividades: nivel muy alto de concreción.

La descripción general de la distribución de la variable nivel de concreción de la expectativa mostró que 4 de 5 estudiantes están invirtiendo parte de su tiempo en realizar actividades que ayudan a cumplir la expectativa de continuar con estudios de ES; de la población en general, 20.2% tienen un nivel muy alto, 59.1% un nivel alto, 18.6% un nivel medio y 2.1% un nivel bajo; los estudiantes están invirtiendo parte de su tiempo en realizar actividades que pueden asegurar mayor éxito en su postulación a la ES; sin embargo, no todos lo hacen con el mismo nivel; casi el 60% de éstos se encuentra realizando entre 5 o 6 actividades y 20.2% entre 7 o 8 actividades, esto muestra que 80% de los estudiantes se encuentran comprometidos con su expectativa de continuar con ES y, en consecuencia, realizan actividades que les ayuden a tener éxito en el cumplimiento de ésta; respecto de los estudiantes que se encuentran realizando 2 o menos actividades, es posible que en el transcurso del último semestre (para el momento del estudio se encontraban en 5° semestre) sus actividades aumenten, ya que están próximos al egreso de la EMS y postulación de la ES.

Se encontró una asociación entre el nivel de concreción de la expectativa y el nivel de eficacia escolar del plantel ( $\chi^2$ ,  $p < 0.05$ ), donde los estudiantes con un nivel muy alto de concreción en su mayoría pertenecen a escuelas eficaces (8 puntos porcentuales más que los de baja eficacia, 23.8% vs. 15.8%); sin embargo, más de 60% de los alumnos inscritos en escuelas de baja eficacia, se encuentran en un nivel alto de concreción (63.2%), lo cual, si bien apunta a señalar que ambos tipos de escuelas poseen estudiantes comprometidos en

cumplir con la expectativa de ingreso a la ES, la concreción es mayor entre los estudiantes de planteles eficaces.

También se registró una diferencia significativa entre el grado máximo a alcanzar y el nivel de concreción de la expectativa ( $\chi^2$ ,  $p < 0.001$ ); es decir, los alumnos con un nivel muy alto de concreción de la expectativa, esperan obtener como grado máximo un posgrado, los de un nivel alto y medio, se ubican en la categoría de licenciatura e ingeniería, y, en consecuencia, los de nivel bajo son los que esperan quedarse con estudios de bachillerato o TSU. Como se puede observar, la relación que existe entre ambas variables es bidireccional, puesto que, a mayor nivel de estudios valorado, más alto es el nivel de concreción (realizan mayor número de actividades para su postulación exitosa a la ES), en consecuencia, a mayor nivel de concreción de la expectativa, el grado máximo de estudios valorado aumenta de licenciatura o TSU a posgrado.

### Expectativas y su relación con variables escolares asociados al modelo de eficacia escolar

En apartados previos se mencionaron algunas características que poseen las escuelas eficaces, donde el profesor ocupa un lugar importante en la construcción de expectativas, de manera que se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con que sus profesores les brindan apoyo académico. Los resultados se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2.** *Expectativas educativas hacia la ES y su relación con el apoyo académico que brindan los profesores ( $N_T = 701$ )*

Los profesores brindan apoyo académico	(N)	Expectativas educativas hacia la ES			Total
		Continuar estudios de ES	Continuar estudios de ES y trabajar al mismo tiempo	No continuar con estudios de ES	
Nunca	23	21.7	60.9	17.4	100.0
Con poca frecuencia	77	27.3	55.8	16.9	100.0
Con mediana frecuencia	249	28.1	64.7	7.2	100.0
Con mucha frecuencia	350	35.7	55.4	8.9	100.0
<b>Total</b>	699	31.6	58.9	9.4	100.0

**Chi cuadrada,  $p < 0.05$**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos.

Se encontró que existe una relación entre el tipo de expectativas educativas hacia la ES y el apoyo académico brindado por los profesores ( $X^2, p = 0.033$ ). Se observa que tanto entre los estudiantes que reportaron que sus profesores nunca les brindan apoyo, como entre los que indican que lo hacen con poca frecuencia, el porcentaje de quienes manifiestan su intención de ya no continuar estudiando es mayor (cerca de 17%), que entre los estudiantes que indicaron que sus profesores los apoyan con mediana o mucha frecuencia, pues aquí el porcentaje de quienes no continuarán estudiando se reduce a casi la mitad (7%); estas diferencias fueron significativas ( $X^2, p < 0.05$ ).

La percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de la orientación por parte de los profesores para hacer planes sobre el futuro académico y personal, fue otra variable analizada, la cual resulta significativa en relación con el grado máximo de estudios que los estudiantes valoran alcanzar ( $X^2, p < 0.05$ ); cerca de 70% de los estudiantes se ubicó entre la categoría de con mediana frecuencia y con mucha frecuencia y son éstos quienes esperan alcanzar como grado máximo una licenciatura o ingeniería o bien un posgrado.

Otra variable escolar considerada en este análisis fue el clima escolar, que se construyó a partir de un índice sumativo, el cual se compuso de las siguientes variables:

- Me llevo bien con mis compañeros.
- Las reglas de mi escuela fomentan un buen ambiente de trabajo.
- Mis amigos son lo mejor de la prepa.
- Mis amigos son la mayor inspiración para hacer planes sobre mi futuro académico y personal.
- En mi escuela no existe el *bullying*.
- Volvería a elegir esta escuela para estudiar el bachillerato.

Los valores esperados eran: mínimo 6 y máximo 24, ya que la escala de respuesta era: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, donde los valores iban de 1 a 4. Posteriormente, dicho índice fue tratado como una nueva variable. Los valores obtenidos fueron agrupados en las siguientes categorías:

- Clima escolar poco favorable (6-12 puntos).
- Clima escolar favorable (13-18 puntos).
- Clima escolar muy favorable (19-24 puntos).

Con esta categorización se registró que 6.8% de los estudiantes perciben un clima poco favorable, 59.8% percibe un clima escolar favorable y 33.44% reportó un clima muy favorable. Ahora bien, si se analiza el comportamiento de esta variable con el nivel de eficacia escolar del plantel, se observa que: la categoría clima escolar poco favorable muestra mayor percepción por los estudiantes de bachilleratos de baja eficacia, aunque es importante destacar que menos de 10% se ubicó aquí. Otro aspecto importante de analizar es que los estudiantes de ambos niveles reportan poseer un nivel favorable de clima escolar, destacando por ocho puntos porcentuales los bachilleratos de baja eficacia; en cambio, los de alta eficacia tienen 13 puntos porcentuales más en la categoría de clima muy favorable. También se registró una asociación entre el clima escolar y el nivel de eficacia escolar del bachillerato con un valor de  $X^2$ ,  $p = 0.000$ . Ahora bien, el tipo de expectativas educativas hacia la ES, también se encuentra asociado con el clima escolar, ya que se obtuvo una  $X^2$ ,  $p = 0.017$  (véase la tabla 3).

**Tabla 3.** *Expectativas educativas hacia la ES y su relación con el ambiente escolar (N<sub>T</sub> = 701)*

Clima escolar	(N)	Expectativas educativas hacia la ES			Total
		Continuar estudios de ES	Continuar estudios de ES y trabajar al mismo tiempo	No continuar con estudios de ES	
Poco favorable	47	17.0	61.7	21.3	100.0
Favorable	415	31.6	59.0	9.4	100.0
Muy favorable	232	34.9	57.8	7.3	100.0
Total	694	31.7	58.8	9.5	100.0

Chi cuadrada, p < 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos.

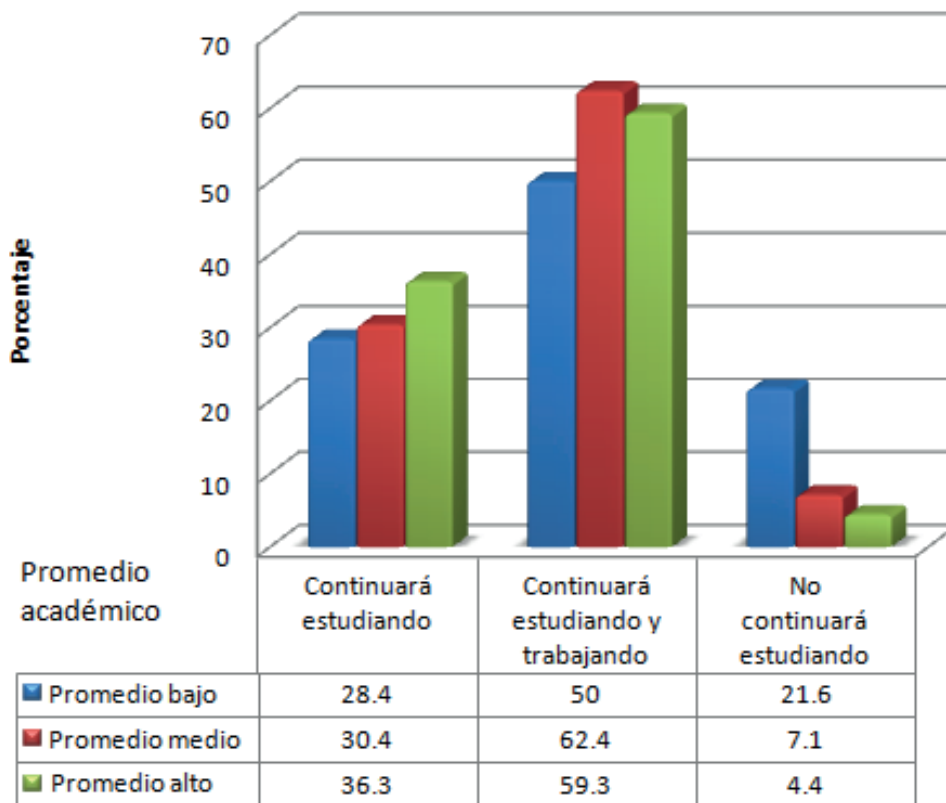
El mayor porcentaje de los estudiantes que reportan no estudiar la ES al término del bachillerato se ubican en la categoría de clima escolar poco favorable. Por otro lado, se observa que casi 60% de los estudiantes ubicados en las categorías restantes se ubican en la categoría de trabajar y realizar estudios de ES y poco más de 30% en ambas categorías se estarían dedicando exclusivamente a los estudios superiores. De manera que, entre mejor sea la percepción del clima escolar, las expectativas por continuar con estudios universitarios serán mayores.

Otra variable analizada fue el rendimiento académico de los estudiantes, éste se midió a partir del promedio general del bachillerato hasta 4º semestre (fue reportado por los estudiantes). Esta variable fue recodificada para el análisis, utilizándose los datos de la siguiente manera:

- Promedio bajo de 6.0 a 7.9
- Promedio medio de 8.0 a 8.9
- Promedio alto de 9.0 a 10.0

La distribución del promedio de los estudiantes es la siguiente (véase figura 3):

**Figura 3.** *Expectativas educativas hacia la ES y su relación con el rendimiento académico del estudiante (N<sub>r</sub> = 701)*



El gráfico anterior muestra que los estudiantes con un promedio alto son quienes en mayor medida esperan continuar estudios superiores con dedicación exclusiva, pero también 60% de éstos contempla estudiar y trabajar al mismo tiempo, la categoría promedio medio, representa un mayor porcentaje en relación con la categoría anterior respecto de quienes continuarán estudiando y trabajando al mismo tiempo y son el segundo en relación a quienes se dedicarán a estudios superiores con dedicación exclusiva. En consecuencia, los estudiantes con el promedio más bajo son los que presentan mayor porcentaje en la categoría de no continuar con estudios universitarios (21.6%). Además, se encontró que existe significatividad en las diferencias entre el tipo



de expectativa hacia la ES y el promedio del estudiante ( $X^2$ ,  $p = 0.000$ ); de manera que el promedio general al ponerlo en relación con el tipo de expectativas hacia la ES, registró diferencias entre poblaciones estudiantiles; asimismo, el promedio parece no afectar la fuerte relación que existe entre el binomio estudio y trabajo en prácticamente los tres niveles de desempeño (vistos a través del promedio). Mientras tanto, en la población de los estudiantes con un promedio bajo, el promedio adquiere un valor predictivo.

Por otro lado, se encontró que existe significatividad en las diferencias del grado máximo que valoran los estudiantes a alcanzar y el rendimiento académico del mismo ( $X^2$ ,  $p = 0.000$ ); se observó que hay una fuerte asociación entre obtener un promedio alto y la posibilidad de estudiar un posgrado, ya que más de la mitad de la población ubicada en la categoría de promedio alto se encuentra contemplando estudiar un posgrado, mientras que una cuarta parte de los estudiantes de promedio bajo se plantean el bachillerato como punto de llegada. Los estudiantes con promedios medios tienen la expectativa de obtener como grado máximo una licenciatura o ingeniería. Los resultados anteriores coinciden con lo que reporta Khattab, 2015, García y Bartolucci, 2007 y Guzmán y Serrano (2009); el rendimiento académico es un indicador y pronosticador de completar los estudios de ES.

## Discusión y conclusiones

Conocer el tipo de expectativas de los estudiantes hacia la educación superior es relevante, más ahora que nuestros jóvenes, y en mayor medida aquellos que abandonan la escuela, atraviesan por diversos fenómenos tales como la desigualdad, la discriminación, la inseguridad, mayor dificultad para encontrar un empleo, percepción de menores ingresos, tendencia a presentar conducta delictiva o violenta, posibles problemas de salud por el uso de drogas, falta de sentido de conciencia para el diseño de su vida futura, entre otras más cuestiones (Canclini, 2010 y Rumberger, 2012). De manera, que todo lo anterior lleva a preguntarse, cómo son las expectativas de los estudiantes ante este panorama.

Además, saber qué variables están asociadas con la construcción de expectativas educativas hacia la educación superior, contribuye a conocer los factores a los que los estudiantes se enfrentan durante su trayecto académico para hacer dicha construcción y lograr que se cumpla. Asimismo, trabajar con

estudiantes de último año ha permitido observar cómo los estudiantes, al estar próximos al egreso de la EMS, se encuentran involucrados con su proceso de postulación hacia la ES, es decir, la información recolectada permitió conocer qué tan involucrados están con cada una de sus expectativas profesionales, así como las razones que los motivan a buscar una formación en ES. Cabe recordar que en México sólo cuatro de cada diez jóvenes se encuentran inscritos en alguna IES, seis ya no pudieron o no quisieron llegar.

Las conclusiones del trabajo se remiten a las preguntas de investigación y objetivos planteados al inicio del capítulo. La primera pregunta de investigación es, ¿cuáles son las expectativas hacia la educación superior de los estudiantes de último año de bachilleratos públicos de Aguascalientes? Se encontró que los estudiantes tienen expectativas hacia la ES que pueden agruparse en los siguientes tipos:

- Continuar estudios de ES con dedicación exclusiva.
- Continuar estudios de ES y trabajar al mismo tiempo.
- No continuar con estudios de ES.

En el caso de aquellos que no piensan estudiar la universidad al término del bachillerato, se encontró que en la mayoría de los casos se debe a que no cuentan con recursos económicos para pagar sus estudios, de manera que han contemplado trabajar al egreso de la EMS y, en otros casos, los estudiantes no saben todavía qué estudiar o piensan aprender otras cosas, pero no a nivel de educación superior.

Por otro lado, se observó que existe relación entre el tipo de expectativas que tienen los estudiantes hacia la ES y el nivel de eficacia escolar de los planteles; cuando analizamos el tipo de expectativas hacia la ES y el grado máximo de estudios que los estudiantes valoran obtener por el nivel de eficacia escolar del plantel, se observa que el nivel de eficacia sí influye en estas dos variables, así como con el nivel de concreción de la expectativa, donde destacan los estudiantes inscritos en escuelas de baja eficacia escolar, por ser quienes en mayor medida esperan continuar estudios universitarios y a la par realizar algún trabajo; como grado máximo de estudios valoran una licenciatura o una ingeniería; sin embargo, sus estudiantes destacan por tener un nivel alto de concreción de la expectativa, es decir, se encuentran realizando diversas

actividades que les podrían brindar mayores ventajas para el éxito en su postulación a la ES.

Como bien se puede observar, los estudiantes tienen una fuerte expectativa por continuar estudios de educación superior; sin embargo, hay una gran población de estudiantes que reportaron estar trabajando y estudiando (60.8%) y de igual manera esto se refleja en la expectativa hacia la ES, de modo que el binomio trabajo y estudio rompe con la antigua tradición o creencia, de que el estudiante universitario sólo se dedica a sus estudios; actualmente el trabajo no es visto como una manera de adquirir experiencia laboral, sino que el trabajo se realiza más por una necesidad económica, por una manera de solventar los gastos, en donde incluso el hecho de que los padres posean altos índices de escolaridad no libra a los estudiantes de su incorporación al trabajo. Hay que destacar que los estudiantes poseen niveles altos de concreción de su expectativa, lo cual es una manera de ir asegurando una transición exitosa de un nivel educativo a otro; actualmente, se observa que los estudiantes poseen una vida juvenil flexible, donde pueden seguir trayectorias diversas, algunas lineales, otras más reversibles y otras sincronizadas, como es el caso de aquellos estudiantes que trabajan y estudian al mismo tiempo.

Con relación a nuestra segunda pregunta de investigación, ¿existe relación entre el tipo de expectativas que tienen los estudiantes hacia la ES y variables del contexto escolar asociadas al modelo de eficacia escolar del estudiante?, efectivamente se registró que el nivel de eficacia escolar del plantel influye en el tipo de expectativas, y que variables como apoyo académico y orientación brindada por los profesores, clima escolar y promedio de los estudiantes, mostraron que influyen en el tipo de expectativas y grado máximo de estudios que los estudiantes valoran obtener.

Con base en los resultados obtenidos al analizar variables escolares asociadas al modelo de eficacia escolar, deja observar que la escuela se encuentra jugando un papel muy importante, y más aún cuando se trata de escuelas de alta de eficacia escolar; sin embargo, las escuelas con baja eficacia también están trabajando para ayudar en la concreción de las expectativas de sus estudiantes, a partir de la ejecución de diversas actividades. En consecuencia, sería oportuno que las autoridades como directores y profesores conocieran el valor o la influencia que éstos puedan generar en las expectativas de sus estudiantes, las cuales pueden ir desde generar un buen clima escolar, así como las expectativas explícitas que éstos puedan hacer respecto de la educación futura

de sus estudiantes, ya que en muchas ocasiones se limitan a impartir su clase, y es posible que desconozcan aspectos particulares de los que los estudiantes requieren apoyo, dejando dichas tareas para aquellos que se encargan de impartir orientación educativa, donde quizá dicha orientación no se imparta o al menos no corresponda a las necesidades de los estudiantes.

De manera que en la medida en que la escuela genere iguales condiciones para aprender, obtener rendimientos académicos altos, mayor valoración por los estudios superiores, etc., podría convertirse en un factor protector que actúe en el momento clave de la vida de los jóvenes estudiantes, influyendo así en el proceso de formulación de expectativas educativas u ocupacionales. Todo esto ayudaría a que las construcciones que hagan los estudiantes hacia la ES, sean una decisión libre y no condicionada por diversos factores como el nivel de capital cultural, la escuela de la que proviene, entre muchos otros aspectos.

Por último, es importante resaltar que trabajar y estudiar no es una tarea fácil, pero parece ser que estamos ante una nueva tipología de estudiante, donde tanto las políticas públicas, las estrategias de enseñanza, la dedicación y el papel del docente juegan un papel importante para que los estudiantes puedan lograr sus expectativas académicas y personales, ya que la entrada al mundo laboral antecede a la deserción escolar y no deja de ser un factor de riesgo. De manera que los resultados aquí expuestos mostraron que no sólo las variables socio-familiares y personales pueden definir las expectativas educativas de los estudiantes, sino también las escolares, donde variables asociadas al modelo de eficacia escolar están teniendo un nivel importante en tal construcción.

## Referencias

- Álvarez, M. (1999). *Manual de orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- De Garay, A. (2004a). El mundo juvenil de los estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 637-643.
- Figueroa, A., Padilla, L. & Guzmán, C. (2015). La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52 (1), 18-32.
- García, G. & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los

- estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (12)35, pp. 1267-1288.
- Gómez, M. (2013). *La transición hacia la educación superior de los estudiantes de último grado de bachillerato, un acercamiento al bachillerato público en el Estado de Aguascalientes*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, Ags.
- Guerra, M. & Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, G. (2014). "¿Cómo afectan los factores individuales y escolares en la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú". Documento de investigación 69. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Hernández, O. & Padilla, L. (2019). Expectativas hacia la educación superior de estudiantes de último año de bachillerato en Aguascalientes. Influencia del contexto escolar. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Acapulco, Guerrero.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), pp. 731-748.
- León, J. & Sugimaru, C. (2017). Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. Documento de Investigación, 85. Lima: GRADE
- Murillo, J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J., Hernández, R. & Martínez, 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) pp. 55-70.
- Ochoa, A. & Diez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles Educativos*, 31(125), 38-61.
- Padilla, L., Figueroa, A. & García, A. (2015). La expectativa de transición a la educación superior entre los estudiantes de último grado de bachillerato. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Chihuahua.

- Padilla, L., Guzmán, C., Lizasoain, L. & García, A. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato. Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (78), pp. 687-709.
- Pedroza, L., Peniche, R. & Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), pp. 14-25.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). *An Introduction to School Effectiveness Research*. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). Londres: Falmer Press.
- Romo J. & Terán, A. (2015). Experiencias en el bachillerato. Visiones retrospectivas y significados diversos. *CALEI-DOSCOPIO*, (18)33, pp. 115-138.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Reading: Centre for British Teachers.
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Efective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A review to the literatura. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. 15 (3), pp.9-26.
- Seoane, V., Pereyra, M. & Rapoport, A. (Coord.) (2009). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM, ANUIES.
- Wells, R., Seifert, T. & Saunders, D. (2013). Gender and realized educational expectations: the roles of social origins and significant others. *Research in Higher Education*. 2013(54), pp. 599-626.

# Capítulo 9.

## El involucramiento familiar en el bachillerato

*Alejandra Infante Blanco<sup>1</sup>*  
*Laura Elena Padilla González<sup>2</sup>*  
*José Matías Romo Martínez<sup>3</sup>*

### Resumen

En este espacio se presentan los resultados de una tesis doctoral cuyo objeto de estudio fueron las prácticas de involucramiento familiar en dos bachilleratos de la ciudad de Aguascalientes; dichas prácticas fueron recuperadas desde las voces de los estudiantes y de sus familias, además de incluir la perspectiva institucional, con la participación de orientadores escolares. Los resultados apuntan a que el apoyo de las familias, así como

---

1 Investigadora Independiente.

2 Profesora Investigadora Jubilada. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

3 Profesor de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 Aguascalientes.

las condiciones que la escuela ofrece para favorecer el acompañamiento son esenciales para el logro académico.

**Palabras clave:** bachillerato, involucramiento familiar, prácticas.

## Introducción

Los estudios de eficacia escolar tienen por objetivo analizar las condiciones que influyen directamente sobre el logro de los aprendizajes, y un elemento importante a considerar en esta línea de investigación son las características de contexto que proveen las familias de los estudiantes y la forma en que se involucran en la educación de los niños y jóvenes. El estudio de Larrea, Intzausti y Olariaga (2014) afirma que las escuelas identificadas como eficaces establecen una relación intensa y positiva con las familias de sus estudiantes y destacan que en estos casos se observa una alta disposición de las familias y centros escolares por vincularse.

Desde el enfoque de logro educativo, la implicación parental está directamente relacionada con altos niveles de rendimiento académico (Carpenter, Young, Bowers, y Sanders, 2016; Fernández-Alonso, Álvarez-Díaz, Woitschach, Suárez-Álvarez, y Cuesta, 2017; Harvard Family Research Project, 2007; Jeynes, 2011; Pomerantz, Moorman, y Litwack, 2007; Sanders y Epstein, 2005), esto aplica generalmente para los niveles de educación básica, pero la Educación Media Superior (EMS) no es la excepción.

Se considera relevante abordar el tema del involucramiento familiar en la EMS por dos razones: la primera es que la mayoría de los estudios realizados en torno a este tema se enfocan en niveles de educación básica, por lo que todavía existen vacíos en el conocimiento de las formas en las que las familias se involucran en la educación de los bachilleres y cómo ello impacta en su rendimiento académico.

La segunda es debido a la problemática de abandono que enfrenta la EMS en México. De acuerdo con las cifras del INEE (2018) se reporta una tasa de abandono para el ciclo 2015-2016 de 15.5%, se observa una diferencia respecto a este fenómeno por género, pues mientras un 17.7% de los hombres abandonó sus estudios en el mismo ciclo escolar, el porcentaje de las mujeres fue 13.3%. En ese sentido, los programas federales como “Yo no abandono” y “Movimiento contra el abandono escolar”, proponen mejorar de la comu-



nicación entre escuela y familia, especialmente de aquellos jóvenes que se encuentran en alto riesgo de dejar la escuela.

De ahí que la motivación principal de este trabajo es conocer cómo se involucran las familias en la educación de los bachilleres; dicho conocimiento permitirá a corto plazo establecer alianzas y estrategias de participación entre familias y bachilleratos que no sólo disminuyan las cifras de abandono, sino que propicien mejores formas de establecer contacto con las familias para que los jóvenes que continúan estudiando logren mejores niveles de rendimiento académico.

Las preguntas que orientaron la realización de este trabajo son: ¿Qué prácticas de involucramiento familiar generan dos bachilleratos tecnológicos públicos?, ¿cuáles son las prácticas cotidianas de involucramiento que llevan a cabo las familias para apoyar a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato? y, ¿qué significados elaboran un grupo de estudiantes de bachillerato, a partir de sus experiencias sobre el involucramiento familiar en este tipo educativo? En este sentido se buscó, por un lado, reconocer las prácticas que son propuestas por dos instituciones que ofertan bachillerato tecnológico, por otro, las prácticas que lleva a cabo la familia para involucrarse en la educación de sus jóvenes y finalmente cómo significan los estudiantes ambas actuaciones en aras de su formación.

## **Marco conceptual**

Es importante mencionar que históricamente la investigación sobre esta temática surge en el campo social, con un marcado interés por analizar la estructura y el funcionamiento familiar. Luego, la participación de los padres en la educación se convirtió en un área importante de investigación en el campo educativo, pues en la década de los 60's (s. XX), los estudios más destacados indicaban a la familia como un factor asociado al desempeño educativo. El Informe Coleman es una prueba de ello, pues con su carácter de líder en los estudios educativos, transformó el panorama sobre el lugar de las familias en la escuela (Jeynes, 2011). Su principal argumento sobre este asunto: la familia desempeña un importante papel en la formación y, por ello, es deseable que la escuela la incluya como actor y agente con una participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Y esto también se manifiesta de

forma clara en México, tanto en los imaginarios sociales como en las políticas educativas.

Una vez identificado el origen del involucramiento familiar en educación es necesario hacer algunas precisiones conceptuales. En principio conviene hacer notar que el concepto *parent involvement* es el descriptor más utilizado para referirse a la relación familia-escuela. Se cree que la mayoría de las investigaciones acotan esta relación sólo a la participación de padres y madres, posiblemente porque este campo del conocimiento se ha desarrollado con más fuerza en la educación básica, etapa en la que tienen un papel protagónico en relación con las tareas de cuidado y crianza, de ahí que no se reconozca o no se identifique la participación de otros miembros de la familia. Sin embargo, en este trabajo se sostiene la idea de que, a medida que avanza el nivel educativo, la relación familia-escuela se extiende a otros miembros de la familia como hermanos, tíos, primos, abuelos o pareja, pues éstos tienen mayor influencia sobre los estudiantes y sus decisiones escolares. Por lo que en adelante se referirá al concepto de *involucramiento familiar*, considerando que, aunque en la literatura se encuentra como involucramiento parental, el primero contempla al segundo. Así, hablar de involucramiento o implicación familiar amplía la noción de la relación familia-escuela en la educación media superior.

Avanzando en este razonamiento, se expone que el concepto aquí desarrollado es multidimensional, lo que indica que bajo su significado pueden caber diferentes temáticas, en tanto aborda una interacción entre varios actores educativos. Las múltiples actividades con las que se puede explicar, están ligadas también a las etapas educativas y de desarrollo, pues las familias no harán lo mismo para participar de la educación escolarizada en básica, media superior o superior. El conocimiento generado en torno a esta temática ha ido delineando algunas vías sobre las dimensiones que tienen mayor peso en un nivel educativo o en otro. Una precisión sobre el término involucramiento familiar la ofrece Egido (2015) quien lo define como:

Acciones que las familias realizan en el hogar para favorecer el aprendizaje de los hijos, la comunicación entre profesores y padres, la colaboración de estos en las actividades de la escuela o su participación en asociaciones y órganos colegiados (p. 11).

Cuatro niveles sobre lo que hace la familia en relación con los procesos educativos escolarizados se distinguen: 1) al interior del hogar, 2) en relación con el profesorado o directivos, 3) la respuesta a las actividades propuestas por la escuela, y 4) la intervención en asuntos de gestión escolar. Esto es lo que en parte permite delimitar con claridad a qué se refiere cada término (participación, involucramiento o implicación); en función de esto, la relación familia-escuela no puede definirse en un solo sentido. La autora también apunta que en los pueblos anglosajones la comprensión social del término se ha ido modificando, pasando de concebirlo como un derecho de las familias a un deber y, por último, a valorar la relevancia en términos de mejora de los resultados educativos.

A continuación, se reportan los resultados de estudios empíricos cuyos planteamientos se toman como referentes de análisis para este trabajo y con los cuales más adelante se discuten los hallazgos.

Un importante avance en el conocimiento sobre involucramiento familiar lo presentan Hill y Tyson (2009) a través de un estudio que evalúa las estrategias de involucramiento familiar que favorecen el logro académico, pues arroja datos concluyentes con respecto a las formas más exitosas de involucramiento en relación con el desarrollo cognitivo que los estudiantes adolescentes experimentan. Primero, proponen una tipología sobre el concepto de involucramiento familiar: a) Involucramiento en actividades escolares (incluye la asistencia a los eventos que organiza la escuela para involucrar a los padres), b) Involucramiento cognitivo-intelectual (implica el apoyo que los padres brindan en la realización de tareas escolares), c) Involucramiento personal (se refiere a la socialización acerca del valor de la educación). Luego analizan cuáles de estas actividades tienen mayor impacto en el logro académico y encuentran que:

- 1) El involucramiento familiar que crea una comprensión sobre los propósitos, objetivos y significado del rendimiento académico (socialización sobre el valor escolar) tiene una relación-positiva con el logro académico.
- 2) El involucramiento en actividades de la escuela mantiene una relación moderada-positiva con el logro académico.
- 3) El involucramiento relacionado con la supervisión de la tarea no se relacionó consistentemente con el logro académico.

Este trabajo es interesante, pues enuncia el papel de la autonomía en relación con la participación familiar en bachillerato, es decir, apunta que, en educación media, sí puede haber desarrollo de la autonomía, independencia y habilidades cognitivas a la par de un involucramiento familiar que privilegia la socialización del valor educativo. Se retoman la tipología de Hill y Tyson (2009) como eje teórico para el análisis de las prácticas encontradas en este estudio.

En cuanto a la exploración internacional sobre el involucramiento familiar en nivel medio, Kabir y Akter (2014) reportan resultados de la región asiática, concretamente en Bangladesh, e inicialmente se adhieren a las posturas anteriores que indican que el involucramiento familiar en este nivel mejora el éxito académico. Su estudio da cuenta de realidades de aquel sistema educativo; entre ellas, que la incorporación de los padres a las actividades escolares se tiene como una estrategia para lograr el éxito escolar. Declaran la importancia del papel del profesor para establecer lazos con las familias; sin embargo, agregan que las ocupaciones docentes y administrativas que debe llevar a cabo le impiden relacionarse con las familias. No obstante, las relaciones informales entre profesores y familias son cada vez más comunes. La escuela utiliza varios dispositivos tecnológicos, por ejemplo, teléfono, correo electrónico, para contactar a los padres, pero en la mayoría de los casos, la comunicación sólo se da cuando los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje o conducta. En función de sus hallazgos proponen que las autoridades escolares y nacionales introduzcan políticas para que los padres se enteren del beneficio de su participación en la educación. El análisis del anterior estudio permite concluir que al igual que en México, en otros lugares todavía hacen falta políticas que promuevan, regulen, encaucen y faciliten la participación familiar en la educación, como una condición para el éxito en las escuelas. La incorporación de los medios de comunicación en la difusión de la importancia del involucramiento familiar en el éxito escolar se vislumbra como una posibilidad (Teddlie y Reynolds, 2000; Willms, 2006).

La investigación de Lazaridou y Kassida (2015) rescata la perspectiva de los directores y subdirectores de centros escolares del nivel medio, sobre el involucramiento familiar. Se asume la postura de que “hay fuertes efectos positivos para involucrar a los padres de forma continua en el bachillerato” (p. 99) y que no se reduce a lo escolar, sino que es necesaria la presencia de la familia para mitigar “la turbulencia causada por la adolescencia”. Con miras a futuro, el involucramiento de los padres durante el bachillerato dará como

resultado, mayores posibilidades de concluir la universidad y conformará adultos estables y productivos. Sus principales descubrimientos manifiestan que en bachillerato hay una expresa “falta de preparación” que se extiende no sólo a los padres sino a también a los subdirectores, pues, así como los padres pueden sentirse menos competentes para apoyar académicamente a sus hijos en esta etapa, los subdirectores también pueden sentirse incómodos con la ayuda que los padres brindan para la gestión de sus escuelas.

Por su parte, Carpenter *et al.*, (2016) indagan sobre el destacado apoyo de las familias hacia estudiantes latinos de bachilleratos localizados en la frontera México-Texas. En el estudio se hacen visibles aspectos culturales revelados desde las creencias, propósitos y prácticas que las familias usan para dar apoyo a los estudios de sus adolescentes. Defienden que cada individuo, cada escuela, y cada comunidad educativa tiene una comprensión particular del involucramiento familiar, que consecuentemente evidencia una forma única de promoverla, sustentada en un conjunto de razones que respaldan por qué el involucramiento es o no es importante. Los resultados reflejan una realidad similar a la de México, los padres entrevistados se muestran más preocupados por las actividades de involucramiento informales (que abarcan el llegar a conocer a los amigos de sus hijos, inculcar valores propios de su cultura, supervisar la tarea y hablar con sus hijos sobre la escuela y su futuro), exponiendo cuatro razones: 1) las escuelas de nivel socioeconómico medio ofrecen menos oportunidades para involucrar significativamente a los padres en la escuela, 2) ambos padres tienen empleo de tiempo completo que les impide asistir a las reuniones escolares, 3) el transporte puede llegar a ser un obstáculo para acercar a los padres a las comunidades educativas, 4) los padres no se involucran porque los hijos expresamente les piden que no lo hagan.

Hasta ahora, los argumentos para afirmar que la relación familia-escuela es valiosa podrían ser más que suficientes, pero esto no quiere decir que por el solo hecho de ser relevante se presente sin dificultades. Las realidades que vive cada escuela y, en particular, cada familia, intervienen constantemente en la forma de relacionarse, esto quiere decir que no hay una sola relación familia-escuela, sino varias. Partir de una visión lo más cercana posible a este hecho, supone mayores elementos para comprender estas relaciones en un contexto dado, y eventualmente sugerir, desde la teoría, ideas para superar esas dificultades. Lo anterior apunta a que es necesario considerar las experiencias de los actores involucrados, quienes expresan las principales dificultades a las que

se enfrentan cuando intentan trabajar conjuntamente en el logro educativo de niños y jóvenes. Considerar sus sentires posibilita la identificación de los obstáculos y de las medidas que se pueden tomar para superarlos.

## Metodología

### Diseño

Se pensó en el *enfoque cualitativo* como idóneo para profundizar en el involucramiento familiar, pues a través de este enfoque se otorga voz a los actores implicados (estudiantes, familias y orientadores); además, permite reconocer la complejidad de circunstancias en las que se da este fenómeno educativo, a saber, las distintas instancias normativas e instituciones que dan vida al bachillerato, y las variadas conformaciones y dinámicas familiares, las que suponen una amplia gama de representaciones de este fenómeno educativo en el bachillerato.

El *diseño fenomenológico* orienta esta investigación, en tanto que permite una concepción del objeto de estudio como una realidad educativa compleja y dinámica, con el cual es posible generar conocimientos y comprensiones que abonen al saber en torno al involucramiento familiar en bachillerato. Hay que recordar que el tema del involucramiento familiar ha sido suficientemente investigado en educación básica, pero con menos trabajo en EMS; de ahí que, como sugieren algunos estudios (Jeynes, 2007; Mac Iver, Epstein, Sheldon, y Fonseca, 2015; Wilder, 2014) el acercamiento cualitativo resulte idóneo, pues permite complementar los hallazgos de estudios cuantitativos y reconocer las voces de los actores (estudiantes, familias y orientadores).

### Participantes

El estudio se desarrolló en dos bachilleratos tecnológicos (los cuales se nombran como planteles A y B), en los que, a lo largo de cuatro meses se recogió la información provista por 51 estudiantes, nueve orientadores escolares y ocho familiares. Para seleccionar a los participantes (bachilleratos, estudiantes, orientadores y familias) se empleó el muestreo intencionado, considerando contextos y sujetos relevantes para el problema investigado, que capturan la heterogeneidad de los escenarios y permitan establecer comparaciones entre los mismos.

Los criterios de selección son estructurales, es decir, representan diferentes condiciones sociodemográficas que interesan al estudio, además de considerar la accesibilidad a los informantes (Vallés, 1999). Los criterios para elegir a los estudiantes fueron: género, semestre, turno, trayectoria escolar y estructura familiar.

## Instrumentos

Las técnicas empleadas en esta investigación son: grupo de discusión, entrevista a profundidad y notas de campo, además de fichas de identificación.

El *grupo de discusión* se usó como una herramienta para explorar las experiencias y significados de los bachilleres en torno al apoyo y participación de sus familias en su tránsito por el bachillerato para, posteriormente, indagar de manera profunda con la entrevista. El análisis preliminar de la información recabada enriqueció la construcción de la guía para la entrevista a profundidad. Para el desarrollo del grupo de discusión se diseñó un guion; *grosso modo* el contenido incluyó una intervención inicial con la cual se introdujo el tema, las instrucciones y una pregunta generadora, luego una serie de valoraciones sobre la participación familiar en el bachillerato, y un espacio en el que los estudiantes hablaron sobre su experiencia de participación familiar en preparatoria.

La *entrevista* es una herramienta cualitativa que brinda la posibilidad de participar de la experiencia de otro y abre una puerta que permite adentrarse en su perspectiva sobre el fenómeno investigado (Arthur *et al.*, 2012). En este estudio se entrevistó a tres tipos de actores: orientadores, estudiantes y sus familiares. La entrevista con orientadores tuvo como propósito conocer las prácticas institucionales que desde el bachillerato se promueven para interactuar con las familias e indagar sus finalidades; así como la percepción de las prácticas cotidianas de implicación familiar que observan en las familias de sus estudiantes. En la entrevista a estudiantes se identificaron experiencias particulares de participación familiar desde la voz del estudiante, recuperando los significados y la valoración que puede tener para este actor, en relación con su trayectoria escolar y características familiares. La entrevista con familiares tuvo la finalidad de conocer su perspectiva como actor que participa de la formación educativa de los bachilleres, interesa profundizar en los sentidos de la formación escolar y en las experiencias de acercamiento al bachillerato. Para cada tipo de entrevistas se elaboró su guía de preguntas recuperando los conceptos teóricos, anticipando las categorías de análisis.

Las *fichas de datos* o de identificación permitieron recuperar información sociodemográfica de los participantes con la intención de caracterizarlos y retomar esa información durante el análisis.

En cada visita se registró la actividad realizada en *un diario de campo* y se complementó con las observaciones de las situaciones cotidianas relativas a la temática de estudio. Además, se documentó información recuperada de las conversaciones informales con personal de los bachilleratos.

## Procedimiento

Para comenzar el trabajo de campo fue necesario gestionar el permiso de los directivos de los planteles, y una vez obtenido, se comenzó a entrevistar a los orientadores. En el plantel A, se entrevistó a cinco orientadores. En el plantel B, se entrevistó a cuatro orientadores. A partir de las entrevistas con los orientadores de cada plantel, se acudió a ellos para organizar la participación de estudiantes en los grupos de discusión. Se realizaron cuatro grupos de discusión, tomando el turno como eje para convocar a los estudiantes, de tal forma que hubo un grupo de discusión en los turnos matutino y vespertino de ambos bachilleratos. Participaron 51 estudiantes en los grupos de discusión.

Al finalizar los grupos de discusión se extendió una invitación a los estudiantes que voluntariamente continuarían colaborando en la segunda fase del estudio, con entrevista individual. Luego de que al menos dos estudiantes de cada grupo de discusión se postularan como voluntarios para la entrevista individual, se organizó su participación con el apoyo de los orientadores. Se realizaron diez entrevistas individuales a estudiantes, cuatro mujeres y seis hombres. Al término de cada entrevista individual, se consultó con el estudiante si estaba de acuerdo en que se entrevistara a algún miembro de su familia y se les pidió que eligiera, de acuerdo con su preferencia y la disponibilidad de horario del familiar, a quién podría participar en la tercera fase del estudio. Se acordaron ocho entrevistas con familiares de los estudiantes entrevistados. En cuatro entrevistas participó sólo la madre del estudiante, en dos se entrevistó sólo al padre, en una entrevista colaboraron el padre y la madre y en otra más, participó la abuela.

En todos los casos se usó el consentimiento informado para dar a conocer a los participantes los principios generales de la investigación, solicitar su autorización para audiograbar la entrevista y establecer el compromiso de proteger la confidencialidad de la información y resguardar su identidad.



## Análisis

En correspondencia con el enfoque fenomenológico, para analizar la información recabada se siguió el modelo de Moustakas (1994) en el que se pasa de la descripción a la interpretación de los datos. Las tareas de análisis que se proponen desde este modelo consisten en:

- 1) Transcribir todas las entrevistas y con el apoyo del *software* ATLAS.ti identificar fragmentos de texto correspondientes a las experiencias de involucramiento familiar.
- 2) Desarrollar una lista de categorías de prácticas y significados por cada actor, la cual constituyó el análisis descriptivo de la información.
- 3) Agrupar esas unidades de significado en temas que sirvieran como base para la interpretación.
- 4) Elaborar una descripción textual, apoyada en citas, de las prácticas y significados revelados en las experiencias de involucramiento familiar que viven los actores.
- 5) Construir una descripción estructural, es decir, del cómo se viven esas experiencias, integrando elementos del contexto.
- 6) Escribir una descripción completa del fenómeno, integrando las descripciones textual y estructural, para finalmente lograr un acercamiento sobre experiencias de involucramiento familiar y cómo las han vivido los participantes.

Para complementar el análisis interpretativo que sugiere Moustakas, este trabajo se adhiere al método de análisis hermenéutico, desde el cual, la información integra las experiencias de los actores, dando cuenta de sus prácticas y significados (Van Manen, 1990). El análisis de la información se realizó apoyado en el *software* ATLAS.ti.

## Resultados

Los resultados se exponen tomando como eje las preguntas de investigación que orientaron la realización de este estudio, para lo cual fue necesario considerar las experiencias de vinculación entre bachillerato y familia que se

constituyen desde las interpretaciones que realizan los actores (estudiantes, orientadores y familiares). Además, estas interpretaciones se analizan a la luz de la literatura científica. Como parte de los cuidados éticos, en la siguiente exposición se usan seudónimos para identificar los participantes.

## Prácticas de involucramiento familiar generadas desde el bachillerato

Las experiencias de vinculación entre familias y bachilleratos participantes del estudio se concretan a través de tres prácticas en que los bachilleratos convocan a las familias, las cuales se presentan de acuerdo con la frecuencia en que fueron mencionadas por los actores durante las entrevistas (junta, detección de estudiantes en riesgo y conferencias sobre temas de crianza del adolescente).

La *entrega de boletas*, también llamada *juntas*, es la práctica más común en ambos bachilleratos y la que tuvo más menciones entre los tres actores que participaron en las entrevistas. Esta práctica de vinculación familia-escuela permanece en el bachillerato casi como resultado o consecuencia de su realización en los niveles educativos previos, en los que existe una política educativa que invita a las familias a colaborar con las escuelas en pro de la formación de los educandos.

Usualmente, los tutores de cada grupo se encargan de organizar la reunión y envían el aviso a través de sus estudiantes. Aunque en ambos bachilleratos el estudiante es el encargado de informar a sus familias, también se dispone, en el caso del plantel B de plataformas virtuales que informan a las familias sobre las calificaciones; y en el caso del plantel A de la red social *Facebook* para comunicar sobre las juntas.

La disponibilidad de estos recursos tecnológicos también se experimenta de diversas formas por parte de las familias.

No soy muy tecnológica, [...] mi hijo es el que está [*al pendiente*], yo no, yo tengo el teléfono y a veces que ocupo, hablo mejor, soy más de hablar, a veces que una duda, hablo a trabajo social, pero ya de redes sociales yo no, pero mi hijo sí tiene la página de la prepa.

Otras lo ven como un recurso que les permite dar seguimiento a las calificaciones de su hijo, sobre todo cuando no pueden asistir a las juntas. Así lo declara Angélica, estudiante del plantel B: “Cuando le digo [a su mamá] que

habrá exámenes o algo así, pues ya checa la plataforma. A veces ella es la que me dice mis calificaciones, porque no nos dan la boleta a nosotros”.

En este último caso, el uso de la plataforma permite a las familias supervisar el desempeño y calificaciones del estudiante. A diferencia de la madre de Carlos, aquí hay un uso de la plataforma con un sentido de retroalimentación de la actividad escolar de la hija. Ambos testimonios dan cuenta de una apropiación gradual y diferenciada, pues frente al hecho de que el bachillerato incorpora recursos tecnológicos para vincularse con las familias, no todos pueden responder de la misma manera.

Sin duda, la *entrega de boleta de calificaciones* se cataloga como una *práctica de larga duración*, es decir, “como parte de la cultura escolar [...] que conforma las estructuras profundas de la cultura regional”, no obstante, la escuela también se apropia de esta práctica y se adapta a la época actual y la modifica, agregando el uso de recursos tecnológicos como plataformas o redes sociales (Rockwell, 2000).

Otra práctica en la que los bachilleratos convocan a las familias ocurre después de las juntas, en caso de que el estudiante lleve más de tres materias reprobadas, a través de una llamada telefónica, se convoca personalmente a alguno de los padres de familia y se le da a conocer su desempeño, a esta práctica se le ha denominado *detección de estudiantes en riesgo académico*.

El departamento de orientación se encarga de contactar a la familia del estudiante y en conjunto establecen acuerdos para brindar apoyo al estudiante que tiene dificultades. Los motivos pueden ser problemas conductuales que afectan severamente el bienestar del joven, por ejemplo, el uso de sustancias adictivas o faltas graves al reglamento escolar.

Los orientadores de ambos planteles expresan que algunas familias sólo se presentan en la escuela cuando hay un problema académico irreversible. Se debe tener en cuenta que, en los planteles en que se realizó el estudio, los orientadores son la figura que personifica a la escuela en la relación familia-escuela, por lo que estas afirmaciones se interpretan desde el conocimiento de sus funciones y su experiencia, es decir, como parte de las prácticas de involucramiento familiar brindan atención a los estudiantes en riesgo de reprobación y deserción, dando seguimiento a la situación académica y personal de los estudiantes, lo que invariablemente sugiere contacto con las familias, en particular, de los estudiantes en riesgo.

Una tercera forma de convocar a las familias se da a través de la oferta de *conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes*; ésta sólo se presentó en el plantel B. De acuerdo con los relatos de orientadores, quienes son los encargados de brindar estas charlas, informan que el índice de asistencia es aún menor que el que se tiene en las juntas para entrega de boletas, situación que causa desánimo entre los mismos.

La experiencia del orientador Ernesto es que cuando la convocatoria se dirige a todas las familias hay poca asistencia, mientras que cuando se les llama de manera individual, acuden inmediatamente.

Sobre esta misma práctica, los orientadores de la institución A señalan que abordar temas relacionados a la crianza, sería una medida con la que podrían acercarse más a las familias; sin embargo, es imposible implementarlas, debido a que el manejo de los recursos le corresponde al subsistema, no al plantel como tal.

De igual manera, las familias experimentan el deseo de que en el plantel A se generara alguna práctica de apoyo a la crianza, como lo evidencia Catalina, madre de un estudiante de sexto semestre.

Algo encaminado a saber manejar lo de los adolescentes, que, aunque ahí lo vamos llevando o lo leemos o nos dan consejos, no hay nada como que luego agarrar tips de otra información, [...] siempre algo se aprende, de algún evento, algún vídeo. Aunque ahorita es fácil a veces localizar, los videos o materiales, a veces la gente que está en la educación tiene acceso a otras fuentes donde nos pueden alimentar a los papás.

En esta cita, Catalina sugiere que además de las juntas le gustaría que el bachillerato le apoyara en temas sobre educación adolescente. El relato ejemplifica a una mujer que solicita apoyo en las tareas de crianza y que se muestra con disposición para aprender, características que no necesariamente se presentan en todos los casos. La expresión permite comprender que los familiares que acuden a las actividades propuestas por la escuela tienen sus propias características e intereses.

## Prácticas cotidianas de involucramiento familiar en el bachillerato

Para acercarse a las *prácticas de involucramiento familiar en lo cotidiano*, se recuperan tres categorías, descritas en la tabla 1, a partir de las propuestas de Hill y Tyson (2009; estas categorías son: sustento material, apoyo académico y acompañamiento emocional, las cuales permiten agrupar muchas de las actividades que mencionaron estudiantes y sus familias. De igual manera se presentan dos categorías más que emergieron en el análisis de la información: construcción de espacios para dialogar y seguimiento conductual. Se concibe que ambos tipos de acompañamiento, el escolar y el familiar, son igualmente esenciales en este tipo educativo.

En relación con el sustento material, los estudiantes manifiestan mayor consciencia sobre su independencia, comparada con etapas educativas previas, evidenciado en lo que las familias dejan de hacer por ellos. A pesar de que los bachilleres se muestran más independientes de sus familias, reconocen que esta condición no se alcanza por completo en el aspecto económico, pues, en el caso de los diez estudiantes entrevistados, la mitad de ellos trabajan para cubrir algunos gastos escolares y reconocen que, en este aspecto, sus familias siguen siendo un apoyo vital para su permanencia en el bachillerato.

La voz del estudiante Eric (plantel A, 6° semestre), presenta en las siguientes líneas la gratitud por el sustento económico de su madre y su rol en la culminación de sus estudios de bachillerato. La cita, además, expresa una carga emocional que revela la insatisfacción con sus calificaciones y cierto grado de culpa por no corresponder con buenas notas al esfuerzo de su madre.

Tengo que terminar simplemente por el hecho de que mi mamá trabaja para mí, para tratar de que esté mejor. Mi mamá trabaja para que yo esté en la prepa. O sea, yo me pago mis cosas, pero pues, de todos modos, aunque yo me pague todo eso, sin mi mamá no podría estar aquí, simplemente yo pagaría para eso. Es que uno sí se agüita porque tu mamá le echa ganas para que estés en la prepa y uno así reprobando y todo eso.

La narración de Eric pone de manifiesto su posicionamiento social como hijo de familia, como un estudiante que no va bien en la escuela; pero también de la madre como alguien que apoya a su hijo para que estudie. Da cuenta del valor hacia el estudio que se comparte en esta familia, las expectativas que

tanto la madre como el joven deben cumplir y de cómo se apropian la importancia de estudiar. La frase señalada con letra cursiva particularmente muestra la experiencia de Eric, en su fase emotiva y reflexiva, identificando culpa y tristeza por no corresponder con buenas notas al esfuerzo de la madre.

**Tabla 1.** *Clasificación de prácticas cotidianas de acompañamiento familiar*

Categorías	Definición
<b>Sustento material</b>	Se presenta cuando las familias o estudiantes se encargan de realizar actividades o de cubrir los gastos relacionados con la asistencia escolar como el pago de cuotas semestrales, el transporte de la casa a la escuela y viceversa, adquisición y/o limpieza del uniforme, así como la preparación de alimentos que se consumen dentro y fuera del horario escolar. Estos últimos dos ejemplos visibilizan un trabajo que hacen las familias, especialmente las madres y que no se encontró reportado previamente en la literatura.
<b>Apoyo académico</b>	Son las acciones que tienen como finalidad reforzar los aprendizajes escolares de los estudiantes, se materializan cuando las familias participan de las prácticas escolares proporcionando los materiales y útiles escolares para elaborar tareas/proyectos o bien en la provisión de recursos como clases extra para mejorar el aprovechamiento en alguna asignatura (Hill & Tyson, 2009).
<b>Acompañamiento emocional</b>	Se refiere al seguimiento que hacen las familias del logro académico de los estudiantes a través de conversaciones frecuentes relacionadas con lo educativo o escolar, así como con la supervisión académica. (Delgado-Gaitán, 1994 citado en Terrani, 2016). Los bachilleres sostienen que estas conversaciones son un <i>apoyo emocional</i> que los motiva a desempeñarse mejor como estudiantes.
<b>Construcción de espacios de diálogo (emergente)</b>	La construcción de espacios o encuentros que las familias abren para intercambiar información con los jóvenes sobre la escuela. Estos espacios pueden verse reducidos por los tiempos que los familiares dedican a lo laboral, sin embargo, toman lugar en consejos, preguntas y recordatorios, los regaños y los diálogos dirigidos a incentivar la reflexión sobre la importancia de cubrir las demandas escolares.
<b>Seguimiento conductual (emergente)</b>	Se refiere a la vigilancia que las familias tienen de actividades extraescolares y de la conducta del adolescente. Sin duda, esta categoría está vinculada con el desarrollo de la autonomía del estudiante, ya que se vive como una tensión constante.

Fuente: Elaboración propia con base en observación y en los conceptos de Terrani (2016) y Hill y Tayson (2009).

El *apoyo académico* versa sobre recursos con los que las familias buscan favorecer el desempeño de sus estudiantes en materias que son complicadas para ellos; como ejemplo: “Mi papá fue el que me pagó unas clases particulares de geometría” (Vicente, plantel A, 2° semestre, matutino) o bien, “una prima que también estaba estudiando matemáticas, ella sí era buena, me hacía ejercicios y me los daba, y yo los trataba de resolver, y si no podía, me ayudaba” (Felipe, plantel B, 6° semestre, vespertino).

Otro aspecto que sobresale en lo referente al apoyo académico tiene que ver con la trayectoria escolar de los estudiantes; debemos recordar que el bachillerato es un puente entre la educación básica y la superior, por lo que en las entrevistas se expusieron diferentes prácticas con las que las familias apoyan con la decisión y los trámites de ingreso a la universidad.

Ella [refiriéndose a su madre] sí me preguntaba qué quería estudiar, dónde, que estuviera al pendiente de las fechas y todo para que no se me pasara y poder inscribirme; pero como ella no maneja muy bien todo eso de las tecnologías, solamente me estuvo recordando para que no se me pasaran las fechas. (Carlos, plantel A, 6° semestre, vespertino)

Sobre el *acompañamiento emocional* que los estudiantes definen como “dar ánimo para continuar los estudios” se traduce en acciones cotidianas cuando las familias les preguntan cómo fue el día. La cita que se presenta para ejemplificar esto, corresponde a Eva (plantel B, 6° semestre, vespertino) estudiante con promedio regular: “Mi abuelita cuando llego, [me pregunta] «¿cómo te fue, hija, tienes tarea, proyecto, hiciste examen?»», cuando llego con las calificaciones, [me dice] «¡ah, mira, hija, te fue bien en la escuela!, subiste calificaciones», me apoyan con todo eso...”, esta expresión visibiliza la participación de otros miembros de la familia, como es la abuela; en este caso, ella cumple con la función de dar apoyo emocional a Eva, en tanto que la madre sale a trabajar para conseguir el sustento. Además, el relato da cuenta de cómo el involucramiento familiar no sólo es alusivo a los padres, sino que alcanza a varios miembros de la familia, en este caso a la abuela. Este involucramiento se logra desde la dimensión comunicativa, que aparte de ser un aspecto emocional –que no deja de ser importante– es un espacio en el que algunas familias encuentran lo escolar como tema de conversación de interés común.

La frase “me apoyan con todo eso” resalta el significado que esta joven le da al acompañamiento de su abuela, que se convierte en una sensación de satisfacción con el propio desempeño académico o, en otras palabras, refuerza el sentido de autoeficacia, como la misma Eva lo refiere: “Lo que te dicen te ayuda a decir, ¡ay, sí soy buena!, no necesitan darme un regalo para sentirme feliz con la calificación que tuve, o sea, las cosas que te dicen en algo sí te ayudan”.

El concepto de *acompañamiento emocional* ha sido estudiado especialmente en población latina que radica en Estados Unidos, como un elemento que define las trayectorias escolares de los estudiantes y que es transmitido a través de *consejos* desde una “dimensión cultural de la comunicación provocada por emociones, empatía y por expectativas familiares” (Delgado-Gaitán, 1994 citado en Terrani, 2016: 2). Esta dimensión cultural que apoya la escolarización de los estudiantes se fundamenta en 1) las características y contexto de la escuela, 2) los recursos de las familias, y 3) los recursos de los estudiantes, ya que un mismo consejo se puede percibir de distintas maneras (Terrani, 2016).

*La construcción de espacios de diálogo* como categoría emergente del estudio se define como los encuentros que las familias abren para intercambiar información con los jóvenes sobre la escuela.

Los propios estudiantes expresan que tienen pocos momentos para dialogar con su familia:

Cuando llego de la prepa, a veces me pongo a platicar con mi hermana o con mi mamá, depende de quién esté, porque a veces, una está en la mañana otra en la tarde. O, a veces no veo a ninguna de las dos (Angélica, plantel B, 6° semestre, vespertino).

Depende del horario que tenga mi mamá, cuando llego, si está en la casa pues platico con ella, pero muy poco porque como entra temprano a trabajar pues se duerme temprano, no hay mucho tiempo, pero sí platicamos algo (Eva, plantel B, 6° semestre, vespertino).

A mi papá a veces sí le platico, y sí me escucha, cuando estaba aquí, ¿no?, «mira papá estoy haciendo esto y esto, de lo de la carrera en la que estoy», le digo que estoy en electromecánica, y él me dice, «échale ganas porque esa carrera es bien pagada», [...] y yo le enseño lo que hago, mi papá sí me escucha, pero muy a veces, a veces está en el celular y ni caso me hace (Paty, plantel B, 2° semestre, matutino).



Para los estudiantes, el sentirse escuchados, aunque sea por momentos breves, significa que cuentan con el apoyo de su familia, pues son conscientes de que además de la comunicación también reciben de sus padres el apoyo económico para estudiar.

Estos testimonios dan cuenta de una realidad familiar, aquella en la que los padres salen a trabajar para ganar el sustento de la familia, quienes tienen jornadas laborales largas, que les dificultan la convivencia y comunicación con sus jóvenes.

Un último grupo de prácticas de acompañamiento están ligadas al *seguimiento conductual*, es decir, a la supervisión de actividades extraescolares y la conducta del adolescente. Para ilustrar la categoría de *seguimiento conductual* se presenta el ejemplo de Fabiola, madre de un estudiante de segundo semestre del plantel B, que describe una anécdota:

Tiene una fiesta mañana y me dice, “¡está aquí cerquita!”, pero, ¿a qué hora es?, “pero, ¿sí me vas a dejar?”, le dije, ¿van a beber [refiriéndose a alcohol], me dice, “no creo, porque es en casa de un muchacho”, le digo, pues te iré a dejar y voy por ti.

El seguimiento conductual es una práctica que tiene límites cercanos con la autonomía de los jóvenes, pues un estilo rígido o laxo claramente puede generar distintos niveles de autonomía. La siguiente nota se refiere a esta idea, desde la voz de una estudiante de 18 años, “a esta edad debemos de ser responsables con lo que hacemos y nuestra toma de decisiones. Y ya que nuestros papás estén sobre uno pues no es tan cómodo con nuestra toma de decisiones” (Angélica, plantel B, 6° semestre, vespertino).

Esta situación no es desconocida para las familias que advierten que en el bachillerato el estudiante adquiere el rol protagónico en cuanto a su desempeño y toma de decisiones, pero reconocen la importancia de mostrar interés por sus estudios a través del seguimiento constante.

Finalmente, aunque algunas de estas actividades parecen no tener relación directa con la escuela, son fundamentales porque brindan las condiciones necesarias para que el joven asista a la escuela, por ejemplo, proveer alimentos, y tareas de cuidado e higiene personal como lavar el uniforme; otras sí son relacionadas con la escuela y se materializan en acciones como apoyarles con dinero para que se transporten a la escuela o pagar la colegiatura.

## Los significados de los bachilleres sobre las prácticas de involucramiento familiar

Se identificaron dos significados sobre las prácticas de involucramiento familiar: la primera, llamada motivación para la permanencia y el desempeño en el bachillerato; la segunda, distanciamiento de la relación familia-escuela.

Para el joven estudiante, el que sus familias muestren interés por sus estudios puede ser determinante en el ánimo que les genera asistir a la escuela y la responsabilidad que muestren con su aprendizaje. Así lo ilustran las palabras de Yadira (plantel A, 2° semestre, matutino) “*siempre me dan aliento a seguir [estudiando] y ese es un factor que influye para que yo me motive en mis clases*”.

Por el contrario, el estudiante decide no comprometerse con sus estudios si no percibe el apoyo de su familia: “si sientes que no les importas, eso baja la motivación; a ellos no les importa, pues no le echo ganas entonces” (E16, plantel B, 6° semestre, vespertino).

En cuanto al *distanciamiento de la interacción familia-escuela* los estudiantes consideran que en el bachillerato hay un cambio en dicha relación. En este sentido, el bachiller reclama su necesidad de autonomía y lo significa haciendo una distinción entre el apoyo que percibe de su familia a través de acciones cotidianas y la asistencia de ésta a las juntas, e identifica de que no hay relación entre ellas, pues siente que su familia lo apoya pese a que no asista frecuentemente a las juntas. Este momento supone un *distanciamiento en la interacción familia-escuela*, es decir, un cambio notable en la relación familia-escuela, en el que los estudiantes valoran el acompañamiento familiar por encima de la asistencia a actividades escolares.

Este distanciamiento en la relación familia-escuela contempla un cambio en las prácticas de interacción promovidas por escuelas y familias, que también puede ser favorecido por la concepción de las familias, sobre su prescindible presencia en la escuela, mas no un desinterés, pues entre las familias se observa una alta valoración de la educación, y en algunos casos, expectativas de que los jóvenes estudien una carrera universitaria, aunque los tutores/orientadores interpretan ese distanciamiento como desinterés hacia la escuela. Todo ello, finalmente deriva en una disminución de la presencia de las familias en la escuela hacia el sexto semestre.

Además de distinguir la categoría de *distanciamiento en la interacción familia-escuela*, se analiza cómo se comparte entre estudiantes con diferentes

promedios. Basta citar el caso de Angélica, una estudiante de promedio regular, que ha desarrollado autonomía académica, al colocarse como responsable de sus calificaciones, asume que éstas no tienen relación con la presencia de su madre en las juntas:

La mía [*refiriéndose a la madre*] no necesariamente viene a las juntas, pero no por eso yo tengo que bajar mi rendimiento académico, o sea, al contrario, tengo que demostrarle que a pesar de que ella no viene a las juntas, no estoy bajando, y al contrario voy subiendo de calificaciones, sin necesidad de su presencia y que ella me esté presionando (Angélica, plantel B, 6° semestre, vespertino).

La narración expone, en palabras de Angélica, el significado de *distanciamiento en la interacción familia escuela* destacando que éste es compartido por varios estudiantes del plantel B, aunque sus padres acudan o no a las juntas, pues el acompañamiento al que se refiere da cuenta del seguimiento, más que de la presencia de las familias en la escuela.

Este significado devela también la relación entre las prácticas de acompañamiento familiar y la permanencia escolar, pues como afirma Eric, estudiante del plantel A con promedio bajo, el apoyo familiar influye “no tanto las calificaciones, sino en venir [a la escuela]. Sin ellos [su familia] no podría venir, pero así que diga, en las calificaciones, pues no, en eso no, en estar en la prepa y en que termine la prepa, sí”, afirmación que va en el mismo sentido de las ideas de Weiss (2012) cuando señala que “la universalización de la educación media superior sólo se logrará si hay interés de los jóvenes y de sus familias para asistir a ella”.

En síntesis, además de las expresiones de los estudiantes antes citados, el significado de distanciamiento en la interacción también se fundamenta teóricamente en la idea de Goodall y Montgomery (2013), quienes apuntan que es esperable que se transite de un involucramiento con la escuela, en el que inicialmente ésta promueva las actividades, a un segundo momento en que las familias puedan estar completamente comprometidas con el aprendizaje de los estudiantes. El primero es deseable y útil, pero el segundo es mucho más significativo para los estudiantes.

## Discusión y conclusiones

Los resultados presentados anteriormente dejan ver que los bachilleratos tecnológicos que participaron en este estudio comúnmente establecen contacto con las familias a través de tres prácticas: 1) juntas, 2) detección de estudiantes en riesgo y 3) conferencias sobre temas de interés para la educación de los adolescentes. Estas formas en que las familias se vinculan con la escuela dan cuenta de la heterogeneidad en la relación familia-escuela, hallazgo que invita a repensar en el término “relación familia-escuela” y entenderlo como “relación-es familia-escuela”.

Para reflexionar especialmente sobre la práctica de la *junta* autores como Kabir y Akter (2014) plantean que es cada vez más común que en el bachillerato se utilicen medios tecnológicos para contactar a los padres; no obstante, los resultados de este trabajo indican que la incorporación de medios digitales se da en la medida que existen recursos y se observa disposición por parte de escuelas y familias. De igual manera, la información de este estudio revela que comúnmente estos intercambios se dan cuando los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje o conducta, lo cual es un reto por superar en los años venideros. Así, aunque los autores antes mencionados consideran que el uso de la tecnología puede ser cada vez más utilizado en los bachilleratos, los resultados de este estudio revelan que, para el escenario educativo que lo enmarca, el uso de la tecnología puede abarcar sólo a algunas familias, de manera que aún existe el reto de hacer uso de este recurso como medio de vinculación con todas las familias.

En este sentido, la solicitud que refieren algunos de los padres y madres de que la escuela proponga más actividades para fortalecer la relación familia-escuela se corresponde con lo que Lazaridou y Kassida (2015) manifiestan como la necesidad de involucrar de manera continua a los padres en el bachillerato, en aspectos que trasciendan al rendimiento académico, pues es bien sabido que los estudiantes en esta etapa están expuestos a conductas de riesgo. De manera que la relación familia-escuela en el bachillerato se distingue especialmente por involucrar, además de aspectos de rendimiento académico, problemáticas juveniles como adicciones, violencia, embarazos no planeados, entre otros.

Las escuelas para padres son una medida de apoyo a la formación de las familias en donde se discuten las prácticas de crianza con la finalidad de promover ambientes que posibiliten el desarrollo afectivo, social e intelectual de

niños y adolescentes. Al respecto, Salazar (2006) reporta una experiencia exitosa de escuela para padres en el bachillerato como una oportunidad para brindar a las familias un espacio de reflexión sobre sus prácticas de crianza en la adolescencia, con la finalidad de generar conciencia del papel educativo de la familia, que puede derivar en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Esta investigación es un reflejo de la viabilidad de realizar escuela para padres con hijos en bachillerato. Los temas tratados durante las diez sesiones fueron relacionados con problemáticas propias de la edad adolescente y estrategias para fortalecer la comunicación entre padres e hijos, los cuales fueron previamente sugeridos por las familias. Esta consideración por parte de la escuela hacia las inquietudes de las familias contribuye a que éstas se sientan tomadas en cuenta y de esta manera aumente su participación en este tipo de actividades. Pese a que existe evidencia de que las escuelas para padres son un recurso valioso, en los bachilleratos participantes no se realiza esta práctica. Si bien, los orientadores reconocen que podría favorecer la formación de los jóvenes, posiblemente las características estructurales del bachillerato tecnológico impidan que se lleven a cabo.

Respecto a las *prácticas cotidianas de involucramiento familiar* llama la atención que las encontradas en este estudio se corroboran con los hallazgos de la línea de estudios que aborda, en población mexicana residente en Estados Unidos, el involucramiento familiar en bachillerato, dirigidos por Carpenter, Young, Bowers y Sanders (2016). Los autores explican que los padres se muestran interesados en las prácticas de involucramiento, que denominan “informales”, las cuales abarcan el conocer a los amigos de sus hijos, inculcar valores propios de su cultura, supervisar la tarea y hablar con sus hijos sobre la escuela y su futuro; éstas son similares a las que en este estudio se reportan como prácticas de seguimiento conductual y construcción de espacios para dialogar sobre temas escolares. El estudio de estas prácticas “informales” de involucramiento revela una condición poco abordada por distintos trabajos de investigación, en la que se profundiza en prácticas que parecieran invisibles para tutores/orientadores. Finalmente, la diversidad presente en la interacción de familias y bachilleratos permite pensar en algunas recomendaciones para favorecer el involucramiento familiar, de acuerdo con las características de los participantes.

Es necesario que los bachilleratos generen espacios de vinculación con las familias, alternativos a los que ya se tienen, por ejemplo, involucrar a las familias en la conformación de grupos estudiantiles que presten algún tipo de

servicio social comunitario; con ello se hace un llamado a la creatividad y a la flexibilidad para generar sentido de pertenencia entre los actores involucrados y que logren apropiarse de ese espacio educativo que es el bachillerato.

Con lo anterior también se invita a repensar la relación familia-escuela en el bachillerato, pues además de una condición necesaria para mejorar el rendimiento académico, como una oportunidad para entender que integrar a las familias en los procesos escolares rinde frutos en el desarrollo de los jóvenes, pero también en la conformación de comunidades de aprendizajes más integradas en las que los bachilleres puedan desarrollar su potencial de maneras más eficientes.

Se espera que los resultados de este trabajo sirvan a la línea de estudios sobre eficacia escolar en la EMS, dado que identifica las prácticas propuestas por los bachilleratos tecnológicos para vincularse con las familias; asimismo, brinda una mirada cercana a esas prácticas cotidianas con las que las familias acompañan a los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato; y sobre todo reconoce cómo los estudiantes significan el involucramiento de sus familias en su formación escolar. En este sentido, pese a que la relación familia-escuela puede percibirse como distante durante el bachillerato, los estudiantes resaltan que el acompañamiento emocional tiene una importante función en su desempeño como estudiantes.

Vale la pena considerar estos hallazgos en futuras investigaciones sobre escuelas eficaces, pues la disposición que muestran las escuelas y las familias para apoyar la formación de los estudiantes se asocia con altos niveles de rendimiento académico (Larrea, Intzausti y Olariaga, 2014). Los resultados de este trabajo constituyen información relevante para las escuelas, especialmente de EMS, pues muestran el sentir de estudiantes, familias y orientadores sobre la presencia de la familia en la escuela y también expone la visión de estos actores respecto al peso que tiene la familia en el rendimiento escolar y por tanto en la contribución a la eficacia de la escuela.

## Referencias

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, V. L. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. New Delhi: Sage.
- Carpenter, B. W., Young, M. D., Bowers, A., & Sanders, K. (2016). Family Involvement at the Secondary Level: Learning From Texas Borderland Schools. *NASSP Bulletin*, 100(1), 47-70. <https://doi.org/10.1177/0192636516648208>
- Egido, G. I. (2015). Participación Educativa. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 11-17.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453-461. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Harvard Family Research Project. (2007). *Family Involvement Makes a Difference. Evidence that Family Promotes School Success for Every Child of Every Age. Family Involvement in Middle and High School Students' Education*. Recuperado de [www.hfrp.org](http://www.hfrp.org).
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación básica y media superior*. Ciudad de México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Kabir, H. A., & Akter, F. (2014). Parental Involvement in the Secondary Schools in Bangladesh: Challenges and a Way Forward. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 1-19.
- Larrea, B. A., Intxausti, N. I., & Olariaga, L. M. J. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-38.

- Lazaridou, A., & Kassida, A. G. (2015). Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2013-0102>
- Mac Iver, M. A., Epstein, J. L., Sheldon, S. B., & Fonseca, E. (2015). Engaging Families to Support Students' Transition to High School: Evidence from the Field. *The High School Journal*, 99(1), 27-45. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0016>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. (T. Oaks, Ed.). Sage.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Rockwell, E. (coordinadora). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Salazar Narváez, D. (2006). *Escuela para padres como apoyo a la educación*. Unidad Pedagógica Nacional.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. En *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 202-222). Holanda. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4\\_10](https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_10)
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press. ISBN 0-203-45440-5 Master e-book ISBN
- Terrani, K. A. (2016). UC Berkeley UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations. *DNA Mediated Assembly of Protein Heterodimers on Membrane Surfaces*, 67. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/98384265>
- Vallés, M. S. (1999). Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. En *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 69-101). Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of Western Ontario. Recuperado de [http://www.ghbook.ir/index.php?name=مناسر و گنهرف&option=com\\_dbook&task=readonline&book\\_id=13650&page=73&chckhashk=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component](http://www.ghbook.ir/index.php?name=مناسر و گنهرف&option=com_dbook&task=readonline&book_id=13650&page=73&chckhashk=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component)
- Weiss, E. (coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato. Biblioteca de la Educación Superior*. Ciudad de México: ANUIES.



- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- 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*. UNESCO Institute for statistic. ISBN. 92-9189-039-1



# Capítulo 10. Hacia un modelo de mejora de la eficacia escolar en la Educación Media Superior, en Aguascalientes, México

*Rubí Surema Peniche Cetzal<sup>1</sup>  
Laura Elena Padilla González<sup>2</sup>*

## **Resumen**

Desde el año 2017, se desarrolla en la Universidad Autónoma de Aguascalientes un estudio financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) sobre la mejora de la Educación Media Superior; por ello, un conjunto de colegas, adscritos a instituciones educativas nacionales como internacionales, se dieron a la tarea de establecer estrategias metodológicas que dieran pie a comprender el fenómeno de las buenas prácticas en centros escolares de alta y baja eficacia, desde un enfoque mixto de investigación. El procedimiento consistió en dos fases, donde en la primera se seleccionó al conjunto de escuelas que

---

1 Profesora Investigadora. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

2 Profesora Investigadora Jubilada. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

fueron identificadas de entre un conjunto de más 100 centros por su nivel de eficacia escolar; posteriormente, se procedió a la segunda fase que consistió en entrevistas a directivos, grupos focales a profesores, análisis de documentos. Toda la información fue procesada y analizada sistemáticamente. El producto presentado en este capítulo, forma parte de la propuesta respecto del Modelo de mejora para la eficacia escolar de bachilleratos.

**Palabras clave:** eficacia escolar, educación media superior, prácticas eficaces.

## Introducción

El objetivo del presente documento es describir los factores y dimensiones que componen el modelo teórico base del proyecto de investigación *Modelo comprehensivo de la mejora de la eficacia escolar en la Educación Media Superior (EMS), en Aguascalientes*, de igual manera, tiene el propósito de delimitar los elementos que son posibles de distinguir en el material y recursos desarrollados, y es utilizado como fundamento para la elaboración de instrumentos para la recogida de datos, y como protocolo y esquema de análisis de la información, dentro de la metodología de la investigación en cuestión.

La elaboración del modelo se realizó a partir del ejercicio de la revisión de la literatura y de los resultados de investigaciones previas en el campo de la eficacia escolar. Como resultado de dicho ejercicio, se identificó la carencia de este tipo de estudios en la EMS, pues los hallados se caracterizaron por haber sido realizados en el tipo básico, enfocándose en educación primaria o secundaria.

Se tomaron como referentes tres estudios representativos del Movimiento de Eficacia Escolar (MEE), los cuales tienen impacto en el ámbito internacional. En ellos, se describen elementos teóricos y empíricos que caracterizan a las escuelas eficaces en la educación básica. El primero de ellos, corresponde al trabajo coordinado por Javier Murillo (2011), en el contexto iberoamericano, en donde participaron diferentes países; la segunda propuesta, realizada en España, es la presentada por Lizasoain y Angulo en el 2014; y, por último, en el contexto mexicano, se identificó el trabajo desarrollado por Chaparro y cols. (2015), en el estado de Baja California. Nuevamente, en los estudios no se aborda a la EMS, lo que pone de relieve el interés por investigar este tipo educativo.

En la Tabla 1 se enuncian los factores identificados en las investigaciones mencionadas.

**Tabla 1.** Factores de eficacia escolar en los modelos propuestos para educación básica.

Murillo (2011)	Lizasoain y Angulo (2014)	Chaparro, y cols. (2015)
1. Visión y objetivos compartidos	1. Proyectos, planes y formación	1. Percepción general de la escuela
2. Liderazgo profesional	2. Metodologías y materiales de enseñanza	2. Entorno e historia de la escuela
3. Compromiso y trabajo en equipo del profesorado	3. Atención a la diversidad	3. Gestión y organización de la escuela
4. Calidad del currículo	4. Seguimiento del alumnado, atención individualizada, orientación y tutoría	4. Equipo directivo
5. Gestión del tiempo	5. Evaluación del alumnado	5. Recursos (materiales y humanos)
6. Desarrollo profesional de los docentes	6. Gestión del tiempo	6. Programas, planes y proyectos
7. Clima escolar	7. Liderazgo y equipo directivo	7. Formación y compromiso del personal de la escuela (docentes, orientadores, prefectos)
8. Potencial educativo	8. Modelos de gestión y organización	8. Evaluación (otras evaluaciones que no sean los resultados de los estudiantes)
9. Implicación de las familias	9. Coordinación	9. Evaluación del aprendizaje de los alumnos
10. Gestión de las instalaciones y recursos	10. Implicación y pertenencia al centro	10. Metodología didáctica y materiales de enseñanza
11. Altas expectativas de los alumnos	11. Evaluación de los docentes, del propio centro, de programas y actividades y uso de la evaluación diagnóstica	11. Atención a la diversidad
12. Enseñanza con propósito	12. Clima y convivencia	12. Convivencia y clima escolar
13. Clima del aula	13. Imagen, instalaciones y recursos	13. Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo
14. Entorno de aprendizaje	14. Familia, comunidad y capital social	
15. Tiempo de aprendizaje eficaz		
16. Procedimientos de diferenciación		
17. Seguimiento del proceso		
18. Retroalimentación y refuerzo positivo		

Elaboración propia.

En la literatura sobre el MEE donde se reportan cuáles son los factores relacionados con la eficacia escolar, generalmente existe una similitud entre los que son identificados, como son el liderazgo, el trabajo en equipo, la gestión directiva, el clima escolar y el trabajo docente. En el caso de este último factor, en la tabla 1 puede identificarse que existen otros factores con los cuales se relaciona de una manera directa, como las metodologías de enseñanza, el clima del aula, la evaluación del estudiante, el compromiso docente y su capacitación, lo que denota el nivel de importancia que el trabajo docente aporta para la eficacia de un centro escolar.

De lo expuesto en el párrafo anterior, se asume la importancia del docente y lo que sucede en el interior del aula; ya que estos factores son considerados esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, se han desarrollado investigaciones con el propósito de identificar cuáles son los elementos de una enseñanza eficaz, al ser considerada ésta la función más global de lo que debe realizar el profesorado.

Para el presente proyecto se identificaron y seleccionaron tres modelos, el de Danielson (2013), el de Stronge (2018) y el de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2018), los cuales son reportados en el artículo de investigación de Peniche *et al.* (2020). En la Tabla 2 se incluye los elementos que componen cada uno de los modelos seleccionados.

**Tabla 2.** Modelos del desempeño docente

Marco para la Enseñanza (Danielson, 2013)	Cualidades de docentes eficientes (Stronge, 2018)	Perfiles, Parámetros e Indicadores (SEP, 2018)
a) Planificación y preparación	a) Prerrequisitos para una enseñanza efectiva	a) Desarrollo propio en la función
b) Clima del aula	b) El profesor como persona	b) Conocimientos para el desempeño de la función docente
c) Enseñanza	c) Gestión y organización del aula	c) Práctica docente
d) Evaluación del aprendizaje	d) Planificación y organización de la instrucción	d) Vínculo con el contexto escolar
e) Responsabilidades profesionales	e) Implementación de la instrucción	e) Normativa y ética en la función
	f) Monitoreo del progreso y potencial del estudiante	

Elaboración propia a partir de Peniche *et al.* (2020).

Como ya fue mencionado, se tomaron como referentes modelos de eficacia escolar propuestos para la educación básica, debido a la escasa información de la que se dispone para la EMS. El interés de este proyecto en el nivel de bachillerato radica en que éste representa una etapa de formación importante para los estudiantes, pues en ella reciben la educación necesaria para posteriormente realizar sus estudios de educación superior, o bien, la que se requiere para su integración en el campo laboral. Por lo anterior, este tipo

educativo es parte de la educación obligatoria en México, como se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Aunado a lo anterior, se reconoce que la EMS es uno de los tipos educativos menos abordados en el campo de la investigación, dado que por sus características se hace un objeto de estudio complejo: múltiples subsistemas educativos, operatividad variable, tipos de sostenimiento, modalidades de impartición, políticas de contratación y organizaciones diversas en el currículo, entre otras.

Lo anterior es con la intención de explicar los estudios abordados en el presente proyecto, aun cuando éstos no coinciden con el tipo educativo objetivo para la investigación en cuestión. Se reconocen las diferencias y necesidades específicas de acuerdo con la edad de los estudiantes; sin embargo, los estudios a los que se apela en este proyecto son considerados un referente en el aporte de los factores que impactan en la formación de los estudiantes.

Ahora bien, del análisis de los modelos de eficacia y los de enseñanza se estructuró el modelo de factores de eficacia escolar para la presente investigación.

## **Proceso de construcción**

El esquema que conforma el Modelo se integra por siete factores con sus respectivas dimensiones, las que a su vez constan de diferentes indicadores que facilitan su identificación. Inicialmente, cada uno de estos elementos del modelo fue planteado con base en la teoría disponible relativa a la eficacia escolar, la que sustentó la discusión grupal por parte de los integrantes del equipo de trabajo.

Fueron realizadas diferentes reuniones con el propósito expreso de identificar cuáles serían los aspectos por considerar para guiar el trabajo de investigación, la elaboración de diferentes instrumentos para la obtención de la información necesaria para responder los objetivos de investigación, así como la interpretación de los hallazgos. Como parte final del proceso, la información contenida en el esquema para el Modelo, además de que guió las diferentes fases de la investigación, decantaría en la propuesta correspondiente al Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia en EMS.

El proceso inicial, como se mencionó, consistió en la revisión de la literatura disponible correspondiente a la eficacia escolar, tanto del contexto nacional como internacional. Con esta base, se realizaron las discusiones en el

equipo, para el planteamiento de una propuesta inicial del esquema, que fue lograda después de diferentes reuniones, y con el acuerdo de los integrantes del grupo de investigación.

Posteriormente, y a partir de la información de las entrevistas iniciales con los directivos de las escuelas, se retroalimentó la propuesta inicial de los factores, dimensiones e indicadores, bajo la misma estrategia de discusión por parte de los integrantes del equipo. Estos ajustes fueron considerados para la redefinición de los aspectos que fueron incluidos en los instrumentos guía para la realización de los grupos focales con los profesores de los centros escolares, seleccionados como parte de los estudios de caso del proyecto. A la par, la información obtenida también fue útil para definir los documentos escolares a solicitar al personal de los mismos planteles.

De forma similar, el análisis de la información que se obtuvo en los grupos focales realizados con los profesores, así como de los documentos escolares proveídos por los directivos de los planteles, también realimentó y permitió el desarrollo de la propuesta del Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia en EMS.

Aquí es importante mencionar que, conforme se obtenía mayor información, el análisis por parte del equipo implicaba la toma de decisiones respecto del reajuste en la inclusión de nuevos factores, dimensiones e indicadores, para dar cabida a elementos no considerados inicialmente; o bien, la reubicación de algunos indicadores dentro de dimensiones diferentes de las que originalmente habían sido propuestas. Esto también sucedió con algunas de las dimensiones en relación con los factores. Esta lógica obedeció a que la realización de algunas actividades tenía impacto en más de un factor, categoría o indicador.

## **Modelo teórico de mejora de la eficacia escolar en EMS**

Como resultado de la revisión de la literatura respecto de los factores de eficacia escolar, de los modelos de eficacia y los de enseñanza eficaz, de las discusiones del equipo de trabajo y de los resultados obtenidos de la investigación de campo, se elaboró el listado de factores de eficacia escolar, que se presenta a continuación en la tabla 3.



**Tabla 3.** Factores y dimensiones del modelo de eficacia escolar propuesto para la EMS

Factores	Dimensiones
1 Descripción de la escuela	1.1 Contexto
	1.2 Organización
	1.3 Recursos e infraestructura
2 Dirección	1.1 Caracterización de directivos
	1.2 Liderazgo
3 Planificación y evaluación escolar	1.1 Diseño, seguimiento y evaluación
	1.2 Programas y proyectos
4 Clima escolar	3.1 Clima de la escuela
	3.2 Clima de aula
5 Docencia	4.1 Caracterización del docente
	4.2 Planeación y preparación
	4.3 Enseñanza
	4.4 Evaluación al docente
	4.5 Responsabilidades profesionales
6 Atención al estudiante	5.1 Aspectos académicos
	5.2 Aspectos personales
7 Relación con el entorno	6.1 Involucramiento de padres de familia
	6.2 Localidad
	6.3 Dependencias y organizaciones

A continuación, se describen los elementos que integran el modelo desarrollado para este proyecto. Como parte de la aportación de la presente investigación, cada uno de los factores y dimensiones fueron definidos de acuerdo con la información obtenida de los participantes y del análisis de la información documental. Cabe aclarar que las definiciones presentadas se de-

rivan también de las bases teóricas reportadas, tanto de los estudios de factores de eficacia escolar, como de aquellas que aluden al desempeño de los docentes.

## Factor 1. Descripción de la escuela

Refiere a la representación verbal de los rasgos característicos del plantel en cuestión. Se describen elementos contextuales, como la ubicación geográfica e histórica de la escuela; también la gestión y organización de la dinámica escolar, así como los recursos e infraestructura con los que se cuenta en el plantel.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 1.1. Contexto.** Localización y condiciones sociales y económicas, además de que aborda una breve historia de la escuela, desde su fundación hasta el presente.
- 1.2. Organización.** Disposiciones mediante las cuales se distribuye el trabajo en tiempo y espacios para los actores educativos.
- 1.3. Recursos e infraestructura.** Cantidad, calidad y formas de uso de los recursos materiales, humano y de los espacios escolares.

## Factor 2. Dirección

Descripción de los miembros del equipo directivo al frente del plantel escolar, a partir de información personal como formación, experiencia y antigüedad en el cargo; y también aspectos de liderazgo en la toma de decisiones y la atención de conflictos y necesidades de la escuela.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 2.1. Características de directivos.** Elementos que permiten describir tanto las competencias de los directivos como sus trayectorias profesionales.
- 2.2. Liderazgo.** Actitudes y acciones que implementa el personal escolar en posiciones directivas orientadas a la consecución de las metas escolares.

### Factor 3. Planificación y evaluación escolar

Propuestas de trabajo escolar presentadas en planes, programas y proyectos que se siguen o se realizan en la escuela a través de los involucrados, en donde se plantean las formas en las que se realizará la labor educativa en espacios y tiempos determinados, persiguiendo objetivos en común.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 3.1. Diseño, seguimiento y evaluación.** Proceso de la planificación escolar en donde se elabora, implementa y retroalimentan los planes, proyectos y programas realizados por la escuela, en función de los requerimientos del plantel o lo solicitado por las autoridades educativas.
- 3.2. Programas y proyectos.** Instrumentos para la acción que se implementan en el plantel escolar, con el fin de atender objetivos específicos. Éstos pueden ser elaborados por las diferentes instancias educativas o propias del centro escolar.

### Factor 4. Clima escolar

Percepción de calidad de las interacciones y acciones que se desarrollan entre los diferentes actores de la escuela, en los distintos espacios y niveles del plantel.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 4.1. Clima de la escuela.** Percepción de calidad de las interacciones y acciones que se identifican en el ámbito general de la escuela.
- 4.2. Clima del aula.** Percepción de calidad de las interacciones y acciones que se identifican en el ámbito específico de un aula, principalmente las desarrolladas entre los binomios docente-estudiante y estudiante-estudiante.

### Factor 5. Docencia

Elementos que describen las características del profesorado a partir de información personal, como la formación, experiencia y antigüedad en el plantel; y

también, aspectos vinculados en función de su quehacer educativo en la práctica docente.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 5.1. Caracterización del docente.** Elementos que permiten describir tanto las capacidades de los docentes como sus trayectorias profesionales.
- 5.2. Planeación y preparación.** Aspectos que permiten describir la manera que la que el docente organiza las sesiones de clase, así como las consideraciones para ello.
- 5.3. Enseñanza.** Acciones implementadas por parte del docente de manera sistemática durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la comunicación con los estudiantes, los métodos y estrategias, y la utilización de la evaluación en la instrucción.
- 5.4. Evaluación al docente.** Acciones mediante las cuales se valora el desempeño de los profesores a partir de parámetros establecidos.
- 5.5. Responsabilidades profesionales.** Acciones y actitudes del docente que le permiten mejorar su práctica incidiendo de forma positiva en su personal y en la escuela, a través de la reflexión sobre la enseñanza, el crecimiento y desarrollo profesional, y la participación en la comunidad profesional.

## Factor 6. Atención al estudiante

Descripción de las acciones realizadas por los directivos, docentes y personal administrativo y de apoyo, con carácter académico y personal, con el propósito de impulsar el desarrollo integral de los estudiantes.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 6.1. Aspectos académicos.** Acciones que la escuela realiza para dar seguimiento y solución a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes o de enseñanza de los docentes.
- 6.2. Aspectos personales.** Acciones para la atención de problemáticas individuales y colectivas los estudiantes, de tipo personal como el apoyo socioafectivo, económicos y de salud.

## Factor 7. Relación con el entorno

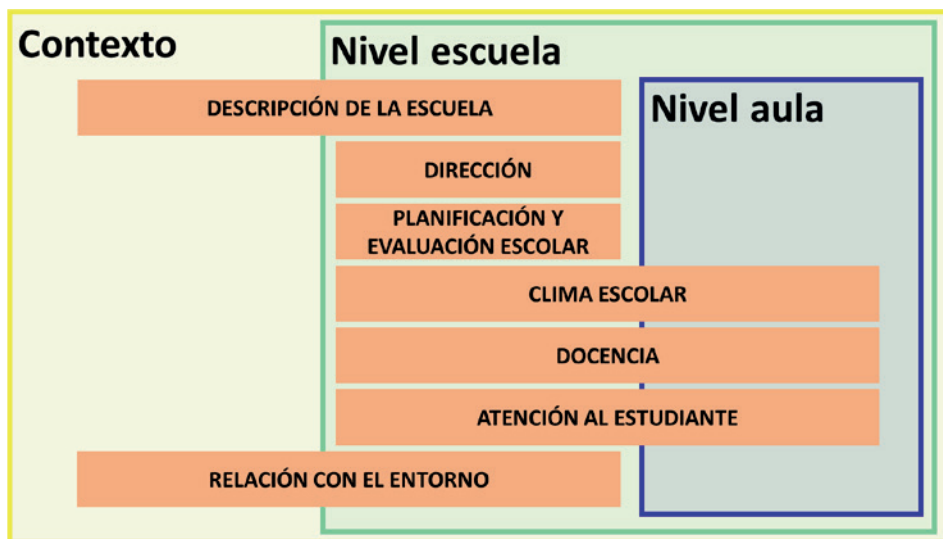
Descripción de las acciones de vinculación y difusión que la escuela lleva a cabo con los diferentes actores que son parte de su contexto inmediato o con impacto en lo desarrollado en el centro escolar.

Este factor se integra por las siguientes dimensiones:

- 7.1. Involucramiento de padres de familia.** Actividades y disposiciones de vinculación que desarrolla la escuela, respecto a los responsables del cuidado de los estudiantes ya sean padres, tutores, o familiares.
- 7.2. Localidad.** Actividades y disposiciones de vinculación que desarrolla la escuela respecto a su entorno social y geográfico inmediato, como la ciudad o comunidad.
- 7.3. Dependencias y organizaciones.** Actividades y disposiciones de vinculación que desarrolla la escuela respecto a actores del sector público o privado con los cuales pueda interactuar con fines relacionados a la labor educativa.

En la Figura 1 se muestra la representación gráfica del Modelo de factores de eficacia escolar. Los factores se asignan y se comparten en tres niveles o escenarios: 1) Contexto, aspectos de la comunidad escolar, localidad en donde se ubica, subsistema al que pertenece, y cuestiones del Sistema Educativo en los diferentes niveles gubernamentales; 2) Nivel escuela, aspectos en lo que intervienen situaciones de la gestión y organización escolar, en donde los principales actores son el equipo directivo y los docentes; organizaciones del plantel y cuestiones; 3) Nivel aula, aspectos que suceden por y para los actores involucrados en el aula (docente y estudiantes).

Figura 1. Modelo de factores de eficacia escolar considerando los niveles



## Consideraciones finales

El Modelo de factores de eficacia escolar planteado en este documento es el resultado de una revisión teórica especializada, que representó los cimientos y el punto de partida para el proyecto de investigación desarrollado. Conforme el proyecto de investigación avanzó, el modelo inicial fue enriquecido con la información obtenida mediante la interacción con los diferentes actores escolares y el análisis de la información proveída en los distintos documentos escolares; todo esto permitió también contextualizar el modelo en la EMS.

El estudio de los factores que inciden en la eficacia de los centros escolares de este tipo educativo permite, en un primer momento, validar un modelo teórico para la EMS (en donde los estudios son escasos) lo que permite contar con una propuesta concreta de esta índole, lo que representa un aporte importante en el campo del conocimiento.

En un segundo momento, esta investigación permite evidenciar factores, condiciones y prácticas que impactan de manera directa en la formación de los estudiantes y en el funcionamiento de los centros escolares, lo que aporta

elementos considerados para su réplica o adaptación en las diferentes escuelas, con el fin de obtener mejores resultados. Si bien se reconoce que los planteles escolares, en su contexto y necesidades, son diferentes, el conocer los aspectos aquí presentados, les permitiría a las autoridades educativas, a las diferentes instancias con algún tipo de interés en la educación y, sobre todo, a los diferentes actores escolares, adecuar la actual propuesta de acuerdo con sus condiciones particulares.

Es importante remarcar que este documento pretende compartir la propuesta respecto del Modelo de mejora escolar en EMS, y que se describe y representa con la información expuesta, aclarando que este producto es el primer paso para comprender lo que ocurre en las escuelas de este nivel educativo. En documentos más extensos que se desarrollan como parte de la investigación, y que complementan esta propuesta, se describe un conjunto de prácticas que pueden servir para comprender las acciones que procuran llevar a la escuela a obtener una eficacia escolar, esto, aplicado al trabajo directivo, docente o comunidad escolar en conjunto.

En cuanto a las consideraciones para la realización de futuros estudios relacionados con el tema abordado en este proyecto, se propone que entre los participantes sean incluidos los estudiantes, pues su perspectiva permitiría ampliar y realizar una triangulación de la información ya recabada de otros actores educativos. De igual manera, se propone la integración de técnicas de obtención de información, como la observación de los diferentes tipos de actividades que son realizadas en los centros escolares, principalmente las vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, además de incrementar y enriquecer la información obtenida, permitiría también la validación de lo expresado por profesores, directivos, así como de los hallazgos derivados del análisis de documentos.

## Referencias

- Chaparro, A., Gutiérrez, G., Gómez-Gloria, J., Murillo, O., Arregui, I., Lizasoain, L., y Caso, J. (2015). *Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto valor añadido en Baja California*. UEE RT 15-01. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton: The Danielson Group.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(49), 17-27.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83.
- Peniche, R., Ramón, C., Guzmán, C. y Mora, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Servicio profesional docente*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Stronge, J. (2018). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.







## Aportes de la investigación para la Educación Media Superior

Primera edición 2022

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.