

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ**

**Los principales factores socioemocionales y culturales que
condicionan la eficacia escolar en Latinoamérica.**

Estudio documental

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

Fernandez Davila Rivero, Mariella Carmen

ASESOR

Obando Castillo, Gustavo Enrique

Mayo, 2019

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo analizar y comparar los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años.

El enfoque de investigación es *cualitativo*, en tanto se analizan significados y contenidos que presenta la documentación vinculada al tema; es de tipo *descriptivo* porque identifica y analiza categorías de un determinado fenómeno; la técnica utilizada es el *Análisis Documental*.

Para el análisis de los documentos se han utilizado las siguientes categorías: 1) Docentes satisfechos y motivados, 2) Ambiente escolar para el aprendizaje, 3) Liderazgo humano y pedagógico, para este fin han sido seleccionados documentos de organismos internacionales como: Banco Mundial, BID, UNESCO, OEI, OCDE y UNICEF.

Entre los principales hallazgos se encuentra que las tres categorías mencionadas constituyen los factores socioculturales y emocionales que condicionan la eficacia escolar en los estudios revisados. Los factores de corte sociocultural como la constitución de escuelas que utilizan sus activos culturales para el aprendizaje o la adecuación de la institución educativa al contexto son comprendidos tanto en la teoría revisada como en la de organismos internacionales. Los factores emocionales como la satisfacción del docente, la motivación generada por la colaboración y reflexión entre docentes, el apoyo emocional a los estudiantes, el enfoque humano del liderazgo y la conexión que existe entre los actores de la escuela son relevantes para la eficacia escolar tanto en la teoría revisada como en los documentos de organismos internacionales.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCION

I. MARCO REFERENCIAL

1.1. ASPECTOS GENERALES SOBRE EFICACIA ESCOLAR	7
1.2. FACTORES SOCIOCULTURALES Y EMOCIONALES QUE INFLUYEN EN LA EFICACIA ESCOLAR.....	10
1.2.1. Satisfacción del docente y altas expectativas.....	10
1.2.2. Ambiente escolar para el aprendizaje	11
1.2.3. Activos culturales o patrimonio cultural como factor	15
1.2.4. Liderazgo humano y pedagógico como factor.....	18
1.3. FACTORES SOCIOCULTURALES Y EMOCIONALES QUE INCIDEN EN LA EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA.....	22
1.3.1. Docentes: Satisfacción laboral factor de eficacia escolar en América Latina	23
1.3.2. Clima de aula y eficacia escolar en América Latina.	24
1.3.3. Liderazgo humano y pedagógico factor de eficacia escolar en América Latina	26
II. DISEÑO METODOLÓGICO	29
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	29
2.1.2. Objetivo general	33
2.1.3. Objetivos específicos.....	33
2.2. ENFOQUE, NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	33
2.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	35
2.3.1. Categoría 1: Docentes satisfechos y motivados	36
2.3.2. Categoría 2: Ambiente escolar para el aprendizaje	36
2.3.3. Categoría 3: Liderazgo humano y pedagógico	37
2.3.4. Matriz de categorías y subcategorías.....	38
2.3.5. Documentos y criterios de selección	39
2.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS	42
2.5. PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	43

2.6. PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	46
III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	47
3.1. CATEGORÍA 1: DOCENTES SATISFECHOS Y MOTIVADOS.....	47
3.1.1. Sub-categoría: Satisfacción del docente.....	47
3.1.2. Subcategoría: Colaboración entre docentes	50
3.1.3. Subcategoría: Reflexión pedagógica.....	52
3.2. CATEGORÍA 2: AMBIENTE ESCOLAR PARA EL APRENDIZAJE (SCHOOL LEARNING ENVIROMENT)	54
3.2.1. Subcategoría: Brindar apoyo cognitivo y emocional a Estudiantes	55
3.2.2. Subcategoría: Clima organizacional y escolar	58
3.2.3. Subcategoría: Escuelas como centros culturales dinámicos.....	60
3.3. CATEGORÍA 3: LIDERAZGO HUMANO Y PEDAGÓGICO	65
3.3.1. Subcategoría: Visión compartida.....	65
3.3.2. Subcategoría: Enfoque humano y pedagógico de liderazgo	69
3.3.3. Subcategoría: Adecuación al contexto.....	71
3.3.4. Subcategoría: Directores se conectan a sus equipos	73
CONCLUSIONES.....	76
RECOMENDACIONES.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
APENDICES	86

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de categorías y subcategorías	34
Tabla 2. Documentos seleccionados y códigos	37



INTRODUCCIÓN

Estudios recientes sustentan que vivimos una época de crisis del aprendizaje, en América Latina la cobertura escolar ha avanzado muchísimo en todos los niveles, pero a pesar de que los estudiantes van masivamente a la escuela esto no garantiza que aprendan, se requiere por tanto ver qué factores hacen que la asistencia a la escuela garantice un real aprendizaje.

Por otro lado, muchas escuelas tienen un rendimiento mayor a pesar de estar en zonas de pobreza y la pregunta es, qué elementos hacen que estas escuelas puedan tener éxito. La presente investigación indaga sobre los elementos que tienen impacto en los aprendizajes en América Latina.

En una escuela eficaz todos sus miembros tienen claro cuál es la visión y la misión de su institución, y el principal interés de todos es que los estudiantes aprendan, estos aprendizajes no son solamente cognitivos sino también actitudinales que les permiten una formación integral.

Estas escuelas, tienen un proyecto educativo claro, dirigido a mejorar la calidad y el progreso continuo del aprendizaje de sus estudiantes, desafío en donde toda la comunidad está involucrada. Se espera que estas escuelas tengan mejores resultados de aprendizaje a pesar de que puedan venir de situaciones socioeconómicas vulnerables.

Ahora, es necesario saber que este estudio no solo trata de explicar la eficacia escolar, el enfoque en el que enfatiza el presente estudio implica conocer los factores socioemocionales y culturales que condicionan este primer concepto.

Este enfoque manifiesta que, a pesar de que existe mucha evidencia sobre las condiciones socioeconómicas y su efecto negativo en el aprendizaje, estudios internacionales están demostrando que a pesar de esta adversidad existen escuelas que han remontado esta situación encontrando formas de salir de ella.

La motivación que hemos tenido para escoger este tema es la importancia que tienen las instituciones educativas que son el último escalón donde se implementan las políticas y de su gestión adecuada depende el aprendizaje, en las instituciones educativas se articulan todos los elementos necesarios para el aprendizaje: el currículo, los docentes, los directores que muchas veces las políticas atienden por separado cuando son parte de un conjunto que debe desarrollarse como tal.

Por otra parte, los elementos socioculturales y emocionales que atraviesan el análisis de los diferentes componentes de la tesis están siendo relevados por las últimas investigaciones internacionales encontrando elementos que anteriormente no eran prioritarios ya que generalmente se prioriza el aspecto cognitivo o académico.

El problema de investigación busca responder a la pregunta ¿Cuáles son algunos de los principales factores socioemocionales y culturales que favorecen el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años?

Cuando hablamos de aprendizajes no solamente nos referimos a la dimensión cognitiva sino también al desarrollo de habilidades y actitudes socioemocionales y culturales, la bibliografía sobre eficacia escolar de los últimos años enfatiza mucho en estas dimensiones, si bien podemos buscar resultados de evaluaciones sobre comunicación y matemática, los factores para su logro no están necesariamente en un reforzamiento cognitivo de estas habilidades si no en factores como la motivación de docentes y estudiantes, la satisfacción, el clima institucional y de aula, el arte o la identidad.

En esta línea hemos planteado como objetivo general, analizar y comparar los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años.

Para el desarrollo de la presente investigación se han planteado dos objetivos específicos, a) Caracterizar los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años y b) Analizar y establecer relaciones entre diferentes aproximaciones sobre los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años.

El enfoque de investigación es *cualitativo* ya que se analizan los significados y contenidos que presenta la documentación vinculada al tema de eficacia escolar. Se valoran diferentes puntos de vista, señalando coincidencias y diferencias, orientándose a lo significativo y relevante de los factores de eficacia escolar.

Con la finalidad de identificar los principales factores que inciden en la eficacia escolar en América Latina de los últimos catorce años, se recurre a documentos de organismos internacionales, por tanto, *el nivel de investigación es documental*, ya que se toma la información de fuentes escritas, elaboradas por investigadores o instituciones. En este caso se privilegia la información explícita y literal, realizando un análisis temático de la información documental.

El estudio es de tipo *descriptivo* ya que se identifica y analiza categorías de un determinado fenómeno; este tipo de investigación estudia de manera independiente los conceptos o variables, por lo cual se han definido categorías

y subcategorías identificadas en estudios internacionales publicados entre 2017 y 2018 principalmente, que se refieren a los principales factores de eficacia escolar hallados en los últimos estudios.

Para el análisis de los documentos se han determinado las siguientes categorías: a) Docentes satisfechos y motivados, donde se analizan los aspectos que condicionan esta categoría como son, la colaboración entre pares y la reflexión pedagógica. b) Ambiente escolar para el aprendizaje, donde se analizan aspectos sobre el apoyo cognitivo y emocional a los estudiantes, el clima organizacional y escolar y las escuelas como centros culturales dinámicos c) Liderazgo humano y pedagógico donde se analizan aspectos sobre visión compartida, el enfoque humano y pedagógico del liderazgo, la adecuación de la institución educativa al contexto y las conexiones entre directores, docentes y estudiantes.

El marco de la investigación, será conceptual, presenta características y factores que condicionan la eficacia escolar, también tiene un enfoque contextual ya que se presenta cómo estos factores se establecen en América Latina.

Los documentos seleccionados para el análisis son publicaciones de organismos internacionales como Banco Mundial, BID, UNESCO, OEI, OCDE y UNICEF, debido a que cuentan con investigaciones, estudios y publicaciones sobre educación en América Latina y el Caribe.

Entre los principales hallazgos se encuentra que de los documentos revisados se puede afirmar que las tres categorías mencionadas planteadas como factores socioculturales y emocionales, son algunas de las más importantes en los estudios revisados.

Los factores de corte sociocultural como la constitución de escuelas que utilizan sus activos culturales para el aprendizaje o la adecuación de la institución educativa al contexto son comprendidos tanto en la teoría revisada como en la de organismos internacionales.

Los factores que tienen elementos emocionales como la satisfacción del docente, la motivación que genera la colaboración y reflexión entre docentes, el apoyo emocional a los estudiantes por parte de toda la comunidad educativa, el enfoque humano del liderazgo y la conexión que existe entre docentes y estudiantes, y directores y docentes, aparecen como relevantes para la eficacia escolar tanto en la teoría revisada como en los documentos de organismos internacionales.

Una de las limitaciones que ha tenido este estudio está en que el número de publicaciones o investigaciones realizadas en América Latina sobre el tema es bastante menor que la existente en Europa o Norteamérica.

Esta investigación cuenta con tres partes: La primera es el marco referencial, donde se realiza una revisión de la literatura en torno a los avances en investigación sobre escuelas eficaces en América Latina y el mundo. En esta parte se identifican algunos factores, privilegiando el enfoque en lo socioemocional y cultural que es el énfasis que están tomando algunas investigaciones realizadas durante los cinco últimos años en Europa y Norteamérica.

La segunda parte describe el diseño metodológico de la tesis, señalando su carácter cualitativo y descriptivo, proponiendo el uso de la técnica de análisis documental. Aquí se describe la técnica, instrumento y proceso de validación que se utilizó para realizar la investigación y la selección del material documental sobre eficacia escolar en América Latina producido por organismos internacionales en los últimos 18 años.

La tercera parte de la presente tesis estudia los hallazgos encontrados en los documentos mencionados a partir de una matriz de análisis que incluye tres categorías fundamentales encontradas en la revisión de la literatura: a) docentes satisfechos y motivados, b) ambiente escolar para el aprendizaje, c) liderazgo humano y pedagógico, que son las categorías que se han considerado relevantes para el desarrollo de la eficacia escolar en América Latina.

Finalmente, se proponen conclusiones y recomendaciones válidas para las escuelas en América Latina, que buscan indagar sobre lo común en lo diverso.



I. MARCO REFERENCIAL

1.1. ASPECTOS GENERALES SOBRE EFICACIA ESCOLAR

La investigación sobre escuelas efectivas se inicia a mediados de los años sesenta, con los informes de Coleman (1966) en Estados Unidos, y Plowden en Inglaterra (Central Advisory Council for Education, 1967). Este concepto se alimenta de las teorías sociológicas de la reproducción que afirman la influencia que tiene el contexto socioeconómico en los resultados educativos. (Citado en Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz Schneider, 2018).

El informe Coleman (1966) fue una extensa investigación realizada en Estados Unidos que probó que los efectos de los recursos de la educación (gasto por estudiante, experiencia del docente, existencia de laboratorios y libros de texto en las escuelas, etc.) carecían de fuerza en el rendimiento del alumnado y que, en cambio, las condiciones económicas y sociales de las familias eran la causa de las desigualdades existentes en el rendimiento de los alumnos. A pesar de esto, se logró ubicar algunas instituciones educativas con dificultades socioeconómicas que obtenían una calificación mayor a la esperada. Hacer un análisis de las peculiaridades de estas escuelas originó al movimiento de eficacia escolar (Muñoz, 2010). En las escuelas públicas peruanas se puede evidenciar que algunas han logrado excelentes resultados en cuanto al aprendizaje, a pesar de tener entre sus alumnos a niños y adolescentes de bajos recursos socioeconómicos

Las investigaciones sobre la eficacia en la escuela estudian las variables dentro de la institución educativa y cómo estas influyen en el rendimiento y aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, “La investigación y la experiencia en el campo educativo constatan permanentemente que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo y resultados que alcanzan los alumnos” (Román, 2008, p.83). Así, dar prerrogativas al aula, como núcleo de eficacia en la escuela, ha sido la visión dominante. Sin embargo, en recientes investigaciones se ha demostrado que el ambiente institucional y otros espacios distintos de la escuela permiten nuevas e incluso mejores oportunidades de aprendizaje.

Esta perspectiva revalora los logros promedio de los estudiantes en las instituciones educativas, comparándolos con sus características socioculturales, y empieza a tomar en cuenta las repercusiones del contexto en el aprendizaje, criterio que no está presente en los conocimientos previos (Muñoz, 2010).

Estudios sobre factores asociados con el rendimiento escolar consideran la calidad de la enseñanza, el tiempo invertido a la tarea y la oportunidad de entender la explicación de los cambios, como condiciones en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que los nuevos modelos teóricos sobre eficacia escolar se refieren a elementos que guardan relación con estos factores clave en todos los niveles (el estudiante, el aula, la escuela y el sistema), y que la política nacional de enseñanza tiene como propuesta el análisis de la cantidad y calidad de la enseñanza, además de contemplar de qué manera se generan nuevas oportunidades de aprendizaje. (Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou, y Reynolds 2018).

La cantidad de enseñanza se refiere a los estamentos y reglas que el estado da a las instituciones educativas para asegurarse que el tiempo de enseñanza sea el adecuado (Kyriakides, et.al., 2018). Esto nos pone en un dilema: si una escuela debe ofrecer más tiempo para aprender o que el tiempo se utilice con calidad, es decir, con efecto en el aprendizaje. Vemos entonces que el tiempo, como una variable, es parte del debate aún, ya que existen modelos que han favorecido la cantidad de horas para el estudio, pero que no han tenido el rendimiento esperado.

Los modelos iniciales sobre calidad educativa señalaban lo determinante de la cantidad de enseñanza en el aprendizaje (Carroll, 1963; Creemers, 1994 citado en Kyriakides, et.al. 2018), es decir, que era necesario inclinarse por mantener el tiempo de enseñanza en máximo nivel. Sin embargo, estudios recientes demuestran que las oportunidades de aprendizaje no se reducen a la enseñanza formal, sino que también implican actividades extracurriculares que también pueden ser base para el aprendizaje, es decir, que estas oportunidades no deben ser limitadas al tiempo o al espacio del aula, sino que debe darse bastante más énfasis a toda experiencia o proyecto. (Creemers & Kyriakides, 2010, Reynolds et.al, 2014, Scheerens, 2013 citado en Kyriakides, et.al., 2018).

En resumen, para que las escuelas puedan ser efectivas y que sus estudiantes alcancen un adecuado aprendizaje, ningún componente separado es suficiente. En todos los casos, es un conjunto de factores los que deben “superponerse, entrelazarse y apoyarse entre sí” (Preston, Goldrin, Guthrie, Ramsey, y Huff, 2017, p.551) es decir, la institución educativa debe funcionar como un sistema. Es por ello que debe considerarse la importancia de un conjunto de nuevos factores que comparten una línea sociocultural y que, al mismo tiempo, hacen crecer los límites del aprendizaje en el espacio y en el tiempo.

1.2. FACTORES SOCIOCULTURALES Y EMOCIONALES QUE INFLUYEN EN LA EFICACIA ESCOLAR

En esta sección se busca identificar los factores que, en la literatura reciente, se consideran como soportes importantes de la eficacia escolar. Es interesante anotar que los factores emocionales y socioculturales comienzan a tener relevancia en los estudios realizados en los últimos años, es por ello que se describirá los factores que se consideran características socioculturales y emocionales para el desarrollo de la eficacia escolar.

1.2.1. Satisfacción del docente y altas expectativas

El factor de clima en el aula es uno de los puntos más comentados en la literatura revisada; este aspecto está netamente vinculado con la satisfacción de estudiantes y docentes durante el proceso de aprendizaje. Lo que no es común señalar, es que se relaciona directamente con el nivel de satisfacción de los profesores con los alumnos (expectativas que tienen los educadores del aprendizaje de los jóvenes y su futuro educativo) y con la escuela. De esta manera, la actitud y compromiso del docente con los estudiantes y la escuela muestran ser fundamentales en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Román, 2008).

Si el profesor está satisfecho en el ámbito profesional y motivado laboralmente, esto hará más sencillo que sus expectativas para con los alumnos crezcan, y también que el clima de aprendizaje sea retador, donde valores como el afecto, la confianza, y el respeto primen. Localizar los aciertos y virtudes de los estudiantes, así como el factor emocional, es fundamental en el proceso de aprendizaje de una escuela eficaz (Román, 2008).

En cuanto a los estudiantes, las altas expectativas del docente hacia ellos es uno de los factores de eficacia más determinantes para el logro escolar. Los profesores deben confiar en las posibilidades de sus estudiantes y expresarles esa confianza. Este es un elemento afectivo que motiva al estudiante a seguir aprendiendo y esforzarse en este proceso.

Al apreciar los docentes este esfuerzo, crecen sus niveles de satisfacción, lo que permite mejorar la conexión con sus estudiantes y generar un ambiente positivo que va más allá del aula (Román, 2008).

Otro elemento positivo es la relación que existe entre compañeros de trabajo, la formación-consolidación de espacios y tiempos para fortalecerla (Román, 2008); esto genera un ambiente institucional saludable, motiva a los docentes y desarrolla sus capacidades interpersonales.

Un hallazgo importante en la investigación latinoamericana es que los profesores jóvenes, en búsqueda de su desarrollo profesional, dejan a un lado prácticas obsoletas como el castigo físico, y tienen un mejor ambiente en el salón de clases, obteniendo mayor rendimiento de parte del alumnado. Se infiere, de esta manera, que la edad podría ser un factor para generar condiciones para un mejor clima escolar. (Román, 2008).

1.2.2. Ambiente escolar para el aprendizaje

Otro factor que es considerado como relevante en estudios y políticas de países europeos y Norteamérica, como soporte para la eficacia escolar, es el Ambiente Escolar para el Aprendizaje (School Learning Environment o SLE por sus siglas en inglés).

Kyriakides et al. (2018) plantea que el aprendizaje no solo se da dentro, sino también fuera del aula, sosteniendo que las oportunidades de aprender se dan en todo tiempo y espacio, es por ello que examina la política estadounidense sobre la mejora del ambiente escolar para el aprendizaje (SLE) que busca nuevas oportunidades, facilitando, no solo el aprendizaje integral del estudiante, sino también el del docente e incluso el del padre de familia.

Este enfoque considera, como su nombre lo indica, generar un ambiente en toda la escuela y sus actores en función del aprendizaje. Padres, profesores, equipo de gestión, directores, aprenden de todos en todo momento y, al crearse esta sinergia entre todos los actores de la institución educativa, se generan condiciones para mejorar la eficacia escolar.

El enfoque de Ambiente escolar para el aprendizaje – SLE, involucra criterios como las relaciones interpersonales entre el personal escolar y el equipo administrativo, así como el apoyo que se da a los alumnos tanto en el campo del conocimiento como en el emocional (Lüftenegger et al., 2012; Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011 citado en Kyriakides, et al., 2018). El generar este ambiente de aprendizaje, con la participación de todos los actores, fortalece las relaciones interpersonales y los vínculos entre estudiantes, docentes y equipo de gestión, en este caso el componente emocional facilita directamente mejores condiciones para aprender.

Basadas en este enfoque, se han formulado iniciativas de política que tienen como meta mejorar el aprendizaje de los actores y, a través de ellos, mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esta política tiene por base, estudios que comprobaron cuatro aspectos que están asociados a resultados de aprendizaje. Estos son:

En primer lugar, considerar el comportamiento de los estudiantes fuera de clase, tanto en oportunidades de aprender fuera del aula, con la comunidad, o en apoyo a otros actores de la institución educativa, como el equipo gestor o los docentes. Los estudiantes aprenden cuando solucionan problemas de su escuela y los padres mejoran este ambiente colaborando pedagógicamente en la escuela o facilitando el ambiente de aprendizaje en casa. (Lüftenegger et al., 2012; Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011 citado en Kyriakides, et al., 2018).

En segundo lugar, fortalecer la colaboración e interacción entre profesores, ya que se ha demostrado que el aprendizaje compartido entre estos, mejora su nivel de desempeño y, por tanto, esto tiene efecto en el aprendizaje del estudiante. El aprendizaje entre pares genera vínculos emocionales que facilitan el aprendizaje docente y mejoran su desempeño. (Goddard, y Tschannen-Moran 2007 citado en Kyriakides et al., 2018). Los estudios mencionados demuestran que un proceso de formación entre docentes dentro de sus escuelas o con escuelas vecinas, puede tener importantes resultados en el desempeño.

En tercer lugar, implementar una política de convenios o asociaciones entre escuelas, comunidad, padres y asesores. El proceso de articulación entre escuelas, a modo de “hubs” o redes, crea una sinergia positiva y un estímulo para establecer mejores condiciones para aprender.

En cuarto lugar, proveer de suficientes recursos para estudiantes y docentes, recursos educativos, tecnológicos o formación en servicio para los segundos.

Al fortalecer estos aspectos en una Institución Educativa, se puede tener como resultado una mejoría en el ambiente para el aprendizaje. (Kyriakides et.al., 2010; Reynolds et.al., 2014; Scheerens et.al., 2005 citado en Kyriakides, et.al., 2018). Como se evidencia, los elementos mencionados no solo contemplan aspectos cognitivos, sino también sociales y emocionales tales como la

conducta del estudiante, relación entre los docentes. (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007 citado en Kyriakides, et.al., 2018).

Otros autores complementan estos puntos de vista recomendando la importancia del vínculo personal directo entre estudiante y adulto o profesor, de manera que se trabaje el componente emocional en esta relación, enfatizando así en la importancia de los docentes en la atención individual, cuidado y conocimiento de sus estudiantes (Cooper, 2014; Lee y Smith, 1999; McLaughlin, 1994 citado en Preston et al., 2017) así como una relación cercana entre docente y estudiante.

Como complemento al punto anterior, este ambiente para aprender debe darse en un marco donde las escuelas son seguras, protegidas y brindan *"un sentido de protección, seguridad, cuidado, y ofrecen una fuente de inspiración y energía para atreverse, explorar, asumir riesgos y buscar desafíos"* (Kohlrieser, Goldsworthy & Coombe, 2012, p. 12 citado en Rooney, 2018).

Este enfoque se basa en teorías sobre liderazgo organizacional que se vinculan al cambio en la escuela, al alto rendimiento y se relacionan también con el factor del SLE pues, con un clima atractivo para el aprendizaje, los estudiantes estarán en condición de asumir nuevos retos.

Stoll, menciona que los conceptos de ambiente escolar para el aprendizaje (SLE) o Escuela organización que aprende (SLO), pueden tener características comunes, estas se orientan a la necesidad de crear una atmósfera de aprendizaje, una cultura de aprendizaje o un clima de aprendizaje, estos diferentes conceptos se refieren a la importancia de estos factores de orden más contextual. Sostiene la importancia de que la escuela como organización deberá tener capacidad de aprendizaje para que su mejoramiento permanente sea sostenible. Así como los autores mencionados anteriormente resalta la importancia de tomar en cuenta las creencias, valores, y normas de los actores involucrados en la escuela. (Stoll,2017)

El concepto de escuelas como organizaciones que aprendan, contiene varias de las características que hemos mencionado como parte de las escuelas eficaces, es así, que estas escuelas también tienen metas que todos sus actores comparten, tienen entornos colaborativos para el aprendizaje y ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional de sus docentes y empleados. Este concepto tiene aspectos en común con las comunidades de aprendizaje entre docentes, que puede tener objetivos similares pero que tiene un importante componente emocional ya que a través de ellas se genera relaciones de apoyo mutuo y vínculos de confianza.

Stoll, manifiesta que en las organizaciones que aprenden no necesariamente está demostrado que todas generen impacto en los resultados de aprendizaje, aunque se promueve el aprendizaje colaborativo, el cambio y la innovación. El modelo que ha desarrollado Stoll y Kools incluye: compartir una visión centrada en el aprendizaje, apoyar oportunidades de aprendizaje para todos los actores, promover aprendizaje en equipo y establecer una cultura de innovación teniendo un liderazgo para el aprendizaje, en esta línea las escuelas como organizaciones que aprenden tienen muchas de las características de la eficacia escolar descrita.

Sin embargo, una escuela no se transforma por sí sola, necesita de condiciones como tiempo, dinero y recursos, aprendizaje en red y colaboración de todos. (Stoll y Kools, 2016).

1.2.3. Activos culturales o patrimonio cultural como factor

Con relación a los factores socioculturales que dan soporte a la eficacia escolar, existen estudios que demuestran la relación existente entre la cultura y su impacto en los aprendizajes. Basándose en estos estudios, Rooney (2018) propone un modelo inspirado en la promoción de activos culturales que darían un mejor soporte a la eficacia escolar. Este autor considera que el

modelo va más allá de los enfoques de déficit y diferencia que han orientado el análisis de los resultados de aprendizaje en el siglo XX.

Los activos culturales se refieren a los objetos, tradiciones, prácticas, creencias, actitudes y valores que tienen los actores de una escuela o varias y que generan una cultura común. Rooney afirma que los criterios que promueven la eficacia escolar como el liderazgo positivo, la visión compartida y otros están constituidos por activos culturales como tradiciones, creencias, valores o prácticas.

El concepto de eficacia escolar nace de identificar algunas escuelas que, a pesar de su pobreza, tenían buenos resultados en aprendizaje. En el enfoque de escuelas como centros culturales, las diferencias socioeconómicas no serían un factor condicionante y, por el contrario, se toman como factores que favorecen la eficacia escolar a los elementos comunes que tienen los activos culturales.

Este enfoque propone una reconceptualización del concepto de patrimonio cultural al tomarlo desde un punto de vista más amplio. Por ello, al proponer actividades de aprendizaje basadas en la resiliencia, la defensa de derechos o la oposición a la discriminación, se están poniendo en marcha elementos que propician un aprendizaje significativo. Asimismo, los estudios encuentran impacto en el aprendizaje, cuando la creatividad propia de la cultura es expresada en diferentes expresiones artísticas como la danza o la literatura.

Varios estudios confirman las relaciones entre eficacia escolar y cultura, Rooney se basa en esta teoría y otros estudios empíricos para proponer un modelo de escuelas eficaces como centros culturales, basado en cuatro características.

En primer lugar, brindar experiencias de aprendizaje que tomen en cuenta la *continuidad e influencia existente entre generaciones*, aspectos referidos a la historia, tradiciones y costumbres que se transmiten de generación en generación.

En segundo lugar, *considerar los canales de comunicación*, referidos al impacto en el aprendizaje a partir del uso de la lengua materna o de la lengua predominante, es así que el aprendizaje de lenguas está influido por estas consideraciones que son absolutamente culturales.

En tercer lugar, *desarrollar actividades de aprendizaje a partir de actividades diversas con la comunidad* tales como: propuestas artísticas, actividades religiosas, deportes, clubes sociales. El impacto en la identidad personal e institucional que tienen las artes, o el deporte reafirma el valor institucional de las escuelas y su relación con la eficacia escolar.

En cuarto lugar, partir de la problemática o el desarrollo de *las localidades o comunidades y como esto se vincula con el desarrollo global*. Estas interacciones, en donde se promueve la participación de los estudiantes en actividades comunales, o brindando servicio comunal a quienes lo necesitan, son elementos propios de una cultura que fortalece la identidad de las escuelas, la autoestima de los estudiantes y finalmente, el logro de aprendizajes.

Que las actividades de aprendizaje se basen en la propia experiencia cultural de los estudiantes o docentes refuerza la identidad y permite que haya significado en el aprendizaje, o quizás, el mejor término es que sus aprendizajes tengan “sentido”, que en cada cultura es diferente, sentido como colaboración hacia otros o también sentido como identidad individual o institucional.

En modelos de escuelas interculturales bilingües, está demostrado que, cuando se afirma la procedencia, la cultura, el idioma, las costumbres y la historia de los diferentes pueblos como contenido de aprendizaje, el resultado es mejor que si la práctica pedagógica está desligada de estos elementos. En América Latina, específicamente en el Perú, se tiene una política de educación intercultural que coincide con este enfoque teórico. Estos grupos de escuelas son lo que Rooney denomina “hubs” o redes de escuelas que tienen activos culturales comunes. Estos grupos de escuelas culturalmente eficaces son organizaciones dinámicas que comparten una cultura común.

Este enfoque permite a la organización escolar proyectarse a largo plazo y al mismo tiempo basarse en sus raíces, lo que da estabilidad para realizar los cambios necesarios en la institución educativa. Este punto de vista, a diferencia de algunas políticas interculturales, es un enfoque de afirmación y no solo de defensa ante la discriminación o crítica de las tradiciones culturales. Así también al plasmarse en el currículo, elimina las resistencias sobre determinadas innovaciones que provienen de las políticas nacionales ya que se parte de lo propio.

1.2.4. Liderazgo humano y pedagógico como factor

El liderazgo es un factor fundamental en el desarrollo de las organizaciones, especialmente si estas son educativas, es por ello que se ha considerado a este, como un elemento fundamental para el desarrollo de la eficacia escolar, sin embargo, se analizarán, con más precisión, los elementos del liderazgo que tienen relación con lo emocional o humano como refieren algunos autores y que, a su vez, promueven una cultura institucional para desarrollar la eficacia escolar.

Estudios sobre liderazgo señalan que los directores exitosos son los que, en primer lugar, cuentan con una clara orientación de la institución educativa que

se plasma en una visión compartida, en segundo lugar, muestran un liderazgo humano que promueve el desarrollo integral de las personas y, en tercer lugar, este liderazgo humano se complementa con uno pedagógico, en donde los directores se preocupan por que la metodología de los docentes y el currículum sean innovadores y promuevan el cambio educativo. Finalmente, son directores que abren sus escuelas a la comunidad adecuando la institución educativa a su contexto. (Leithwood, & Riehl, 2005; Moos, 2009 citado en Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017). Estas características de directores exitosos combinan componentes emocionales y socioculturales, factores cuyo análisis hemos priorizado.

Uno de los componentes más importantes en las escuelas efectivas es el *liderazgo centrado en el aprendizaje o liderazgo pedagógico* que implica que los directores tienen una visión de la escuela que se orienta al aprendizaje y esto se concreta, entre otros aspectos, en que tienen altas expectativas de sus estudiantes. Los estudios han demostrado el impacto que los directores tienen en sus escuelas cuando su trabajo se enfoca en el aprendizaje del estudiante, que se logra a través de un monitoreo permanente al desempeño de este, utilizando regularmente la información de los resultados de aprendizaje y las observaciones de clase frecuentes. Este trabajo va más allá de la persona del director, ya que se comparten roles con administradores, jefes de departamento, líderes de comunidades de aprendizaje docente mediante múltiples interacciones entre los actores de la escuela (Preston et. al., 2017).

Los directores que implementan un liderazgo pedagógico promueven una cultura en su escuela que genera cambios y mejoras en lo pedagógico, y se basa en la producción de información sobre los procesos y logros de aprendizaje de los estudiantes, la que es comentada y analizada por los profesores permanentemente. También los directores deben producir, con sus equipos, procedimientos y oportunidades para que los maestros se conecten

con sus estudiantes, generando vínculos entre ambos, y entre directores y su equipo. (Preston et. al., 2017).

Los directores que ejercen un *liderazgo pedagógico* no solo realizan actividades administrativas y toman decisiones individualmente, por el contrario, promueven un trabajo donde sus equipos directivos y docentes verifican cómo van avanzando los aprendizajes en un ambiente positivo. Esto exige generar cambios culturales en la institución y pasar de las tradicionales prácticas docentes, donde el trabajo es individual y aislado, hacia una práctica donde se comparte la búsqueda y la reflexión para la mejora con un trabajo en equipo o comunidad.

Ejercer el liderazgo pedagógico implica comprender la escuela como si fuera una comunidad, compartiendo una identidad, promoviendo en los docentes una mejor gestión del currículo al enfocar su trabajo en identificar cómo mejorar algunas competencias en sus estudiantes.

Otra característica complementaria es que los estudios han demostrado que las escuelas eficaces tienen directores que implementan un *liderazgo humano*, que implica, por un lado, promover la motivación de los docentes y por otro trabajar condiciones para un buen clima escolar. (Preston et. al., 2017)

“Los directores y directoras observados en un estudio realizado en España son docentes comprometidos, apasionados por el trabajo en el aula y por su escuela. Han sido elegidos por sus compañeros mediante un proceso electoral, pero además cuentan tanto con el reconocimiento de la comunidad educativa como del entorno de la escuela. Estas características los hacen ser singulares” (Hernández-Castilla et. al., 2017, p. 500).

Encontramos nuevamente, en estos estudios, el componente emocional. Se afirma que los mejores directores no son los que tienen vastos conocimientos, sino los que son más humanos en cuanto a promover relaciones positivas con

los diferentes actores dentro de la institución que lideran, generan un lazo con la comunidad y, basándose en este potencial, reorientan la propuesta pedagógica de su institución, implantando un liderazgo pedagógico. Estas singularidades, de cortes tanto sociocultural como emocional, estarían demostrando que tienen una mayor influencia en el aprendizaje.

Según estudios realizados en España, el liderazgo humano implica que los mejores directores se caracterizan por un compromiso apasionado, sostenido y con rendición de cuentas. También por una gran capacidad para gestionar los dilemas con un criterio ético; el foco de su trabajo es el aprendizaje de los estudiantes y buscan un equilibrio entre lo emocional y racional, para lograr el buen funcionamiento del centro educativo.

De manera similar, los autores de estudios comparativos en Estados Unidos, Noruega, Australia, Suiza, Dinamarca e Inglaterra, hallaron que los directores tienen una mentalidad abierta, facultades para tomar decisiones con una escucha activa, optimismo, con un gran sentido del respeto y el cuidado, así como las mejores expectativas para con sus maestros (Day & Hong, 2016 citado en Hernández-Castilla et al. 2017). De la conclusión de este estudio previo, se puede deducir que los líderes exitosos son personas que están comprometidas con su trabajo y tienen un profundo interés en los demás, con actitudes y valores que refuerzan este tipo de liderazgo humano.

Los directores, como líderes humanos, tienen una excelente comunicación con sus estudiantes, promueven que la cultura escolar permita que los profesores colaboren entre sí, conozcan bien a sus estudiantes y tengan un desarrollo profesional, gestionando comunidades que comparten identidad, y metas comunes. (Day, & Hong, Crow, Day & Møller, 2016 citado en Hernández Castilla et. al., 2017) y (Huff, Goldring y Guthrie, 2012 citado en Preston et. al., 2017)

Liderazgo pedagógico y liderazgo humano son las claves para la mejora de una cultura escolar que brinde condiciones para el desarrollo de la eficacia escolar.

1.3. FACTORES SOCIOCULTURALES Y EMOCIONALES QUE INCIDEN EN LA EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

En esta sección se indaga por los factores socioculturales y emocionales que inciden en la eficacia escolar en América Latina y se analizan algunas similitudes y diferencias con relación a la teoría revisada descrita en la sección anterior.

Como parte de los estudios sobre eficacia escolar realizados en América Latina, un estudio coordinado por Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, G. (2004) identificó aspectos trascendentes que influyen en el aprendizaje como a) Liderazgo pedagógico, b) Fuertes redes de cooperación y corresponsabilidad docente, c) Clima ordenado con reglas precisas y estables, d) Apertura de la escuela hacia las demandas de la comunidad escolar y hacia las evaluaciones y e) Consensos activos sobre la enseñanza de competencias básicas.

Por otra parte, con la actualización del modelo de enseñanza escolar dentro del enfoque de eficacia escolar que han desarrollado Murillo y Martínez-Garrido para Iberoamérica, se ratifica que el ambiente de aula es el criterio fundamental que tiene efecto en el aprendizaje y se reportan otros factores que favorecen al desarrollo cognitivo como son: clima de aula, atención a la diversidad, altas expectativas, implicación familiar, tiempo, oportunidades de aprendizaje, metodología docente y deberes. (Murillo y Martínez-Garrido, 2016). Si bien este modelo identifica varios factores asociados a la enseñanza eficaz, varios de ellos implican elementos socioculturales o emocionales.

En esta misma línea, en el caso de República Dominicana, se descubrieron como principales elementos el sentido de comunidad, el ambiente escolar y de aula, el currículo, el liderazgo del director, la participación de la comunidad escolar y los recursos (Martínez-Garrido y Murillo, 2016), factores que estamos analizando y que en su mayoría tienen un elemento emocional o sociocultural.

A continuación, se destacan factores que estarían condicionando la eficacia escolar en América Latina que implican aspectos socioculturales y emocionales.

1.3.1. Docentes: Satisfacción laboral factor de eficacia escolar en América Latina

Estudios sobre escuelas eficaces en América Latina han identificado la *satisfacción laboral* de los maestros como un aspecto fundamental para que exista un desarrollo eficaz en la escuela. La relación que existe entre el director de la institución educativa y el profesor, es una variable importante que condiciona la satisfacción del docente.

A partir de los estudios sobre escuelas eficaces realizados en América Latina, específicamente en Chile, una cualidad importante de estas instituciones educativas es que las prácticas docentes dan mucha importancia a la *reflexión grupal* y al *apoyo entre compañeros de trabajo*, de esta manera fortalecen sus capacidades de manera progresiva. Esta característica facilita el desarrollo profesional autónomo de los docentes en cada escuela manteniendo así una formación continua (Weinstein, 2016).

Como podemos ver, existen otros aspectos como el clima laboral sin presión, el ambiente de aula que favorece el aprendizaje o la formación continua, los cuales contribuyen también a esta satisfacción. (Klassen y Chiu, 2010 citado en Martínez-Garrido, 2017). De estos aspectos, es el clima el que tiene más impacto en la satisfacción del docente.

“La principal contribución de nuestro estudio es destacar que las variables de clima escolar son fundamentales para explicar la satisfacción laboral de los docentes, concretamente: el ambiente laboral que propicie la comunicación y el trabajo en equipo entre el profesorado, el apoyo de la dirección en materia de instrucción, la relación de cordialidad entre el profesorado, el clima de aula basado en el apoyo, cuidado, respeto del otro y orientado hacia el aprendizaje” (Martínez-Garrido, 2017 p.17)

Se afirma entonces que, elementos de tipo afectivo o emocional como un buen clima institucional, buenas relaciones entre directores y docentes, soporte del director y en general, los vínculos y las buenas relaciones, son los aspectos que, en Latinoamérica, condicionan el desempeño, actitud y satisfacción del maestro. Tener maestros motivados es una de las variables fundamentales para contar con escuelas eficaces.

Si bien los factores antes mencionados son factibles de alcanzar con un buen liderazgo institucional, también es determinante la existencia de requisitos básicos externos como tiempo remunerado para la preparación de sesiones de aprendizaje, horas remuneradas para el trabajo en equipo, posibilidades de desarrollo profesional, salario y condiciones laborales, que a veces no aparecen en las investigaciones de países que han alcanzado un adecuado desarrollo socioeconómico (Martínez-Garrido y Murillo, 2016) y que estarían condicionando la satisfacción y motivación del docente.

1.3.2. Clima de aula y eficacia escolar en América Latina.

El clima de aula o ambiente del salón de clases, ha sido el factor que tuvo mayor impacto en el estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO en 2008, entendido como la condición de la relación que tienen los alumnos entre sí y con su profesor (Román, 2008). Un buen *clima de aula* implica:

“Promoción de la participación y autonomía de los estudiantes; la confianza entre alumnos y de ellos con el profesor, el reconocimiento de la vida cotidiana al proceso de aprender; existencia de reglas justas y claras; ausencia de violencia y mediación de conflictos, desarrollo de actividades motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad; trabajo de grupo; mayor autocontrol y autodisciplina entre otros aspectos. ...El castigo tanto verbal como físico resulta ser altamente contraproducente para la motivación y confianza en el aprender” (Román, 2008 p.214)

Existiría coherencia entre los factores generales que se han identificado en la teoría revisada y que condicionan la eficacia escolar con los factores encontrados en América Latina, como el ambiente en la institución y del salón de clases.

Tener buenas relaciones entre docentes y estudiantes y que estas se traduzcan en atender a los diferentes grupos de estudiantes, especialmente a los que más lo necesitan, significa desarrollar un vínculo afectivo. Así les es más fácil a los docentes identificar qué motiva a sus estudiantes para poderles plantear tareas motivadoras.

Estos factores han sido identificados como exitosos en los estudios de Martínez-Garrido y Murillo (2016), a su vez, implican una adecuada conexión entre docentes y estudiantes y el desarrollo de un vínculo afectivo para aprender. Los autores identifican también que este trabajo debe darse involucrando a las familias, de esta manera también tiene efecto en el aprendizaje.

Otros elementos que son importantes en la investigación latinoamericana son los correspondientes a las escuelas con población vulnerable pues consideran que la equidad educativa debe ser parte del aula. Los maestros

deben considerar que sus estudiantes cuentan con distintos niveles de aprendizaje, cultura, saberes previos, posibilidades y límites (Román, 2008); De esta manera, los profesores deben tomar en cuenta estas diferencias al momento de trabajar en el salón de clases. Valorar la diversidad cultural es un factor que permite el desarrollo de la eficacia escolar en América Latina.

1.3.3. Liderazgo humano y pedagógico factor de eficacia escolar en América Latina

En la teoría revisada en la sección anterior hemos identificado la importancia de que el liderazgo del director y sus equipos tienen para la eficacia escolar. Dos cualidades centrales son las que caracterizan este liderazgo. Por un lado, este debe ser humano, es decir, que releva la importancia de un buen vínculo entre docentes y alumnos, así como entre directores, docentes y estudiantes. Por otro debe ser un liderazgo pedagógico en donde los directores y sus equipos tienen como principal objetivo de su gestión, el aprendizaje de sus estudiantes.

En estudios efectuados en escuelas efectivas de América Latina, encuentran que el liderazgo es un factor clave para la sostenibilidad de los procesos de mejora (Weinstein, 2016). Otro estudio evidenció que los temas de liderazgo, profesionalismo docente, cultura escolar e institucionalización del cambio escolar son factores centrales para el desarrollo de estas escuelas. (Valenzuela, Bellei y Allende, 2016).

Un estudio sobre escuelas eficaces, en Chile, halló que el perfil de los directores de las escuelas estudiadas, es de docentes que son reconocidos como *líderes pedagógicos*, ya que vienen de aula y demuestran su conocimiento en lo curricular y pedagógico. En estas escuelas, los directores conversan muy cercanamente con los docentes, monitorean el trabajo de cada uno de ellos. Observan y retroalimentan las prácticas pedagógicas de los docentes, revisan sus planificaciones de clase y evalúan en cuánto se ha

desarrollado el currículo; *conducen, motivan* supervisan, es decir, en las escuelas efectivas estudiadas, se promueve una cultura profesional, de innovación, motivación e identidad. (Bellei, 2014).

En la misma línea que el estudio de Bellei, en Chile, catorce escuelas chilenas en condiciones de pobreza, tuvieron altos puntajes a nivel nacional en forma sostenida durante cuatro evaluaciones (Muñoz, 2010). En esta investigación, se observa que las escuelas que logran mantener o incrementar su eficacia, incorporan en su trabajo las políticas educativas nacionales y las recrean como propias en su proyecto educativo haciéndolas parte de su propia visión (Weinstein, 2016).

Estas escuelas tienen características que corresponden a un liderazgo pedagógico, ya que su tarea principal es conducir y asesorar sobre temas curriculares, evaluación u otros, y también es un liderazgo humano al realizar estas tareas de asesoría, buscando motivar a los docentes, trabajando la identidad de la escuela y su innovación.

Sin embargo, lograr que en América Latina se llegue a este nivel pasa por una serie de desafíos como disminuir la alta rotación de directores que pueden perjudicar la situación de las escuelas. O también, y a diferencia de la teoría revisada, el efecto de la capacitación a directores es todavía marginal, débil y poco sistemático. Existe una seria deficiencia en la selección de directores que hace difícil que la capacitación tenga impacto, ya que los directores tienen deficiencias, no solo en aspectos cognitivos, sino en habilidades blandas como son las motivacionales y éticas. Muchos programas de capacitación no han promovido las competencias ligadas al liderazgo pedagógico que los directores deben ejercer. (Weinstein y Flessa, 2018)

Complementariamente, estos estudios afirman que la tarea de los directores se somete, principalmente, al contexto. No es lo mismo establecer un liderazgo pedagógico en Europa o Norteamérica, que hacerlo en América Latina con las dificultades que se han mencionado. Los estudios recomiendan que, en América Latina, debe incrementarse la investigación sobre las propiedades únicas de cada contexto Latinoamericano con relación a su sistema educativo, su cultura, historia y necesidades de su localidad y así, adaptar la propuesta educativa a las necesidades concretas de los alumnos pertenecientes a una realidad determinada (Pashiardis y Johansson 2016 citado en Flessa, et. al. 2018). Encontramos aquí un factor cultural y de contexto que es necesario para poder implementar un liderazgo pedagógico y humano.

Las políticas que enfatizan que el liderazgo escolar debe centrarse más en lo pedagógico que en lo gerencial son relativamente nuevas, por ello, existe cierto escepticismo en torno a si los directores latinoamericanos tienen suficiente conocimiento pedagógico o autoridad organizacional para proveer de retroalimentación a los docentes de su escuela. En Chile o Cuba se pide que los directores asesoren a los profesores, pero esto todavía es limitado en el resto de países de América Latina.

Los resultados de aprendizaje mejoran donde existe liderazgo pedagógico y los directores guían e intervienen en el diseño del currículo (Vaillant and Rodríguez Zidan, 2015 citado en Flessa et. al., 2018). Este es un elemento básico para que las escuelas sean eficaces. La investigación latinoamericana ha demostrado que el liderazgo pedagógico tiene impacto en el aprendizaje de estudiantes.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El Perú viene evaluando los logros de aprendizaje de sus estudiantes desde el año 2004 con evaluaciones muestrales y, desde el 2007, con evaluaciones censales. Asimismo, viene participando en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con el fin hacer una medición del rendimiento de los estudiantes de acuerdo a su aprendizaje. En todos los casos, los frutos no son los esperados.

Si bien en el nivel primario se han logrado avances, en secundaria la figura es mucho menos alentadora. Es de suma importancia saber que en secundaria se ha tenido que establecer un cuarto nivel llamado “previo al inicio” que considera a estudiantes que no tienen los niveles de aprendizaje básicos para iniciar el grado. Según los resultados del 2016, en zonas rurales esta situación se acentúa, pues más de la mitad de los estudiantes no tienen aún las capacidades necesarias para el inicio del ciclo. Además, en el nivel satisfactorio, solo se ubican 2,5% de estudiantes en matemática y 2% en lectura.

Frente al panorama descrito surge, desde hace más de 50 años, el Movimiento de Escuelas Eficaces. Esta corriente de análisis e investigación, busca maximizar una serie de factores basados en evidencias, con el fin de optimizar el rendimiento escolar y la calidad del servicio educativo.

Reconocido como uno de los pioneros en cuanto a la idea de escuelas eficaces, George Weber, en 1971 realizó estudios cualitativos en instituciones educativas con rendimiento elevado las que, a pesar de encontrarse en zonas vulnerables, facilitaron descubrimientos que fueron de vital importancia para la mejora de los niveles de desempeño en aprendizajes y en el desarrollo integral de sus estudiantes (Hernández Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014).

Por otra parte, Murillo sustenta que las escuelas eficaces son instituciones educativas que logran un desarrollo integral de todos los estudiantes sin importar el estrato social, económico y/o cultural al cual pertenezcan. El objetivo de esta corriente es el de reconocer cuáles son los factores que funcionan en el aprendizaje de los estudiantes y que buscan, además, la constante propuesta de sugerencias, principios, patrones y métodos para el perfeccionamiento del aprendizaje en las instituciones educativas (Murillo, 2015).

Asimismo, la eficacia escolar tiene en cuenta que el progreso de los estudiantes no solo toma en cuenta su rendimiento, sino también su historia sociocultural y también el factor afectivo o emocional, componentes relevantes que varían según el contexto. (Murillo, 2015)

En otra línea de reflexión, algunos investigadores ingleses se preguntan por la relación entre las variables académicas y las socioemocionales, y qué factores se requerirían para interpretar estas diferencias (Gray, 2006). Este

debate nos lleva a indagar sobre otros elementos que no se restringen a los académicos o cognitivos.

En el presente estudio se quiere resaltar que la eficacia escolar permite dar una mirada distinta a las condiciones de aprendizaje, es así que en estudios de Reimers (2004) la investigación sobre este tema reemplaza el énfasis de lo que no funciona en educación por una visión positiva sobre el logro académico de sectores pobres o vulnerables. Investigar las condiciones o factores de quienes alcanzan niveles de logro en situaciones de pobreza brinda conocimientos fundamentales para comprender las condiciones que permiten el éxito académico en estos contextos. (Citado en Pérez, et al 2004)

En esta línea, el presente estudio da un énfasis especial al contexto y a las diferencias culturales. Algunos estudios latinoamericanos proponen que la buena enseñanza es contextual, que no existe lo universalmente efectivo, sino que, para que una práctica de gestión o pedagógica tenga sentido, debe adecuarse a sus estudiantes, así como a su contexto social. Por ello, los docentes deben estar preparados para trabajar con diferentes contextos.

Existen factores socioculturales que dan soporte a la eficacia escolar, algunos estudios demuestran la relación existente entre la cultura y su impacto en los aprendizajes (Rooney, 2018). Investigaciones recientes proponen modelos educativos basados en activos culturales o patrimonio cultural, haciendo un hincapié en el no trabajar a partir de lo que nos falta, si no a partir de lo que se tiene, de lo que es parte de uno como la historia, la tradición, la identidad, el arte, es decir, la cultura. En este enfoque, que privilegia lo cultural, desaparecen las diferencias socioeconómicas como condicionantes del aprendizaje y, por el contrario, se comparten experiencias culturales diferentes, donde cada quien tiene la propia y es punto de partida para distintos aprendizajes.

Lüftenegger et.al. (2012); Mainhard, Brekelmans & Wubbels, (2011) sustentan que generar un ambiente de aprendizaje con la participación de todos los actores fortalece las relaciones interpersonales y los vínculos entre estudiantes, docentes y equipo de gestión. Todos los actores brindan soporte emocional y cognitivo, así como el componente sociocultural, el componente emocional facilita directamente mejores condiciones para aprender (Citado en Kyriakides, et.al., 2018).

Entre los antecedentes más importantes, vinculados a eficacia escolar, se han identificado las siguientes tesis: Carreras (2013), que analiza tres factores a nivel institucional en escuelas rurales, (liderazgo del director, participación de los padres y redes educativas); Gamarra (2014), quien desarrolla un estudio sobre clima a nivel de institución educativa a partir de la percepción de directivos y docentes, analizando además categorías como la confianza, presión, apoyo y reconocimiento, los cuales parecieran tener influencia directa en el comportamiento de los agentes involucrados laboralmente en la institución. Para el factor docente, González Andrade (2013) analiza los diversos puntos de vista de los egresados de la facultad de educación de una universidad pública, considerando que existe una relación directa entre la formación continua y el desempeño laboral. Otro de ellos es Santiváñez (2014), quien tiene en cuenta que las estrategias para la formación del docente reflexivo deben desarrollarse en el aula pues este es el espacio donde el currículo se ejecuta. Por último, Caballero (2013) realiza un estudio de la percepción del estudiante sobre el “buen docente”, en el cual se da mayor importancia al lado humano que al cognitivo.

2.1.1. Problema

En la presente tesis pretendemos indagar sobre ¿Cuáles son algunos de los principales factores socioemocionales y culturales que favorecen el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años?

2.1.2. Objetivo general

Analizar y comparar los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años.

2.1.3. Objetivos específicos

- Caracterizar los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años.
- Analizar y establecer relaciones entre diferentes aproximaciones sobre los factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años.

2.2. ENFOQUE, NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es *cualitativo* ya que se analizan los significados y contenidos que presenta la documentación vinculada al tema de eficacia escolar. Un estudio cualitativo contribuye a entender e interpretar fenómenos complejos, conductas o factores que originan comportamientos individuales u organizacionales. Por ello, para poder definir variables o categorías de una investigación, es necesario primero, establecer cuál es su naturaleza. (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013). De no realizarse este proceso, que parte de evidencias, cualquier método partiría de la subjetividad del investigador.

La investigación cualitativa, entre otras características, es inductiva, holística, valora todos los puntos de vista, señala aspectos y discrepancias, se orienta a lo significativo, relevante y consciente para los participantes.

(Balcázar et. al., 2013). Estas características son válidas para la presente tesis, en el sentido que se comparan diferentes enfoques y diferentes contextos.

Con la finalidad de identificar los principales factores que inciden en la eficacia escolar en América Latina durante los últimos catorce años, se recurre a documentos de organismos internacionales, por esta razón, *el nivel de investigación es documental*, ya que se toma la información de fuentes escritas, elaboradas por investigadores o instituciones con finalidades distintas.

Coffey (2014) manifiesta que este nivel de investigación toma al documento como una fuente de información. En este caso se privilegia la información explícita y literal, se realiza un análisis temático de información documental siguiendo ciertas convenciones de codificación por lo que no se analiza el lenguaje, estructura y formas del documento que podrían connotar otros significados (Citado en U. Flick, 2014).

De otro lado, el estudio es de *tipo descriptivo*, ya que se identifica y analiza categorías de un determinado fenómeno; esta forma de investigación estudia, de manera independiente, conceptos o variables, por lo cual es necesario que se defina que se definan previamente y el procedimiento para su análisis (Hernández R., Fernández C., Baptista B., 1991). En este estudio se identifica, describe y organiza, las categorías descritas por las diferentes fuentes y autores, profundizando en las que son mencionadas por varias fuentes como las más significativas o de mayor efecto en el aprendizaje.

La presente tesis se ubica en la línea de investigación de “la escuela como organización educativa” ya que busca analizar los factores de eficacia escolar que se desarrollan en una escuela o institución educativa. Tiene

como eje a las escuelas eficaces y como sub eje los factores organizacionales asociados a la eficacia de la escuela (Revilla y Sime, 2012).

Con relación a los *principios éticos* utilizados estos son los que se encuentran en el Reglamento de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú correspondiendo a esta investigación los siguientes:

Integridad científica, ya que se ha tratado la información de manera honesta y veraz respetando los datos de las fuentes consultadas, incluyendo en el estudio las referencias necesarias y citándolas de acuerdo a las normas APA sexta edición. Para la realización de este estudio, no existen conflictos de interés con ninguna institución o fuente de financiamiento.

Responsabilidad, se ha cumplido con la responsabilidad científica y profesional, la autora se hace cargo de lo que en este estudio se fundamenta a partir de los diferentes sustentos que se citan en la forma correspondiente.

Los principios éticos en mención han sido implementados transversalmente a través del estudio y esto se expresa en que se han comunicado los objetivos y alcances en la metodología de la investigación, se han explicado cuáles han sido los instrumentos de recojo de la información y su registro, tomando la especificidad del estudio documental.

2.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Las categorías y subcategorías han sido determinadas a partir de la teoría sobre eficacia escolar producida en los últimos años. La trascendencia de estos factores radica en que destacan, no solo aspectos cognitivos, sino

otros elementos como los aspectos emocionales, el ambiente, la satisfacción, las expectativas y el trabajo colaborativo.

Asimismo, el aprendizaje no solo se da en el aula, sino que la escuela, en su conjunto, facilita diversos espacios (que incluyen actividades fuera del horario de clase, extracurriculares) que potencian las posibilidades de este aprendizaje.

Para el análisis de los documentos se han determinado las siguientes categorías y subcategorías:

2.3.1. Categoría 1: Docentes satisfechos y motivados

Se refiere a docentes que, satisfechos con su profesión, trabajan motivados, colaboran entre ellos y forman comunidades para alcanzar un desarrollo profesional. Asimismo, gozan de tiempo y espacios para reflexionar sobre su práctica e intercambiar experiencias con sus compañeros.

2.3.2. Categoría 2: Ambiente escolar para el aprendizaje

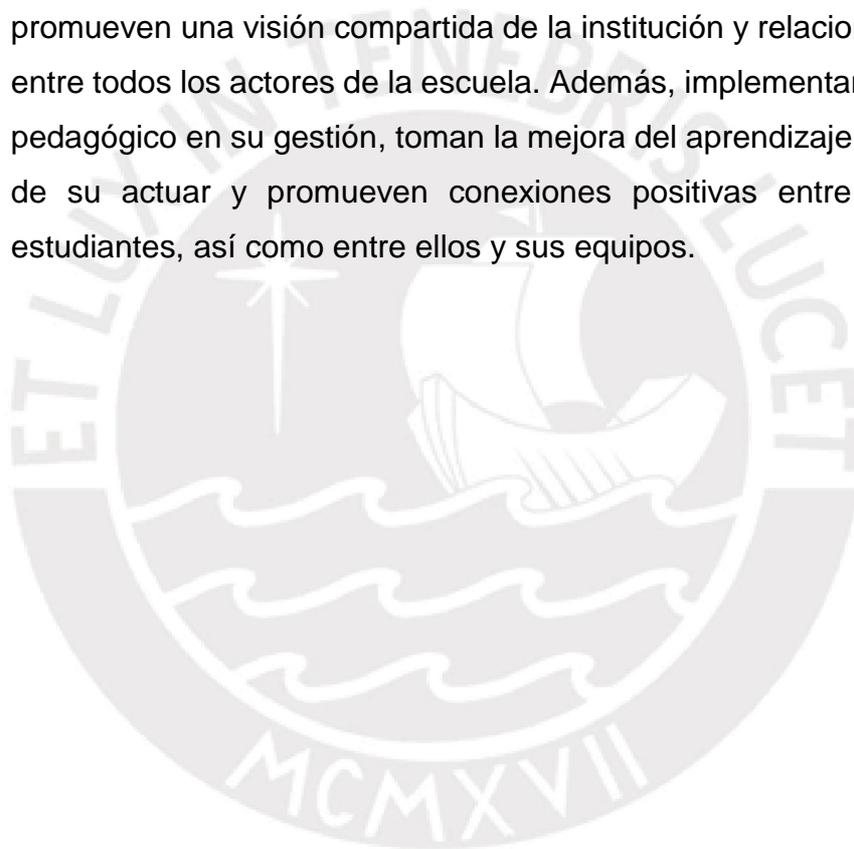
El ambiente de la escuela puede brindar facilidades para que los estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas y aspectos emocionales en todos los espacios, dentro y fuera del aula. Esta categoría implica que todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender de todos y con todos los actores de la escuela, así sean de diferentes grados, edades o intereses.

El ambiente escolar debe facilitar el desarrollo emocional de los estudiantes dentro de un entorno seguro, para que estén en capacidad de asumir riesgos y desafíos.

Un ambiente institucional positivo promueve relaciones entre diferentes instituciones educativas, padres, asesores y promueve las relaciones interpersonales. Las escuelas son centros dinámicos ya que utilizan activos culturales como soporte de la eficacia escolar, como la identidad de los estudiantes y docentes, el conocimiento y prácticas de la comunidad, el patrimonio, tradiciones, lengua e historia.

2.3.3. Categoría 3: Liderazgo humano y pedagógico

Los directores que ejercen un liderazgo humano y pedagógico promueven una visión compartida de la institución y relaciones positivas entre todos los actores de la escuela. Además, implementan un enfoque pedagógico en su gestión, toman la mejora del aprendizaje como centro de su actuar y promueven conexiones positivas entre docentes y estudiantes, así como entre ellos y sus equipos.



2.3.4. Matriz de categorías y subcategorías

Tabla 1. Matriz de categorías y subcategorías

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. DOCENTES SATISFECHOS Y MOTIVADOS	1. Satisfacción del docente
	2. Colaboración entre docentes
	3. Reflexión pedagógica
2. AMBIENTE ESCOLAR PARA EL APRENDIZAJE	4. Apoyo cognitivo y emocional a estudiantes
	5. Clima organizacional y escolar
	6. Escuelas como centros culturales dinámicos
3. LIDERAZGO HUMANO y PEDAGOGICO	7. Visión compartida
	8. Enfoque humano y pedagógico del liderazgo
	9. Adecuación de la institución educativa al contexto
	10. Docentes se conectan a estudiantes, directores se conectan a sus equipos

Elaboración propia.

2.3.5. Documentos y criterios de selección

El marco de la investigación es conceptual, se analizan teorías, principios, leyes, enfoques, investigaciones para sustentar las variables y el objeto de estudio (Mora Vargas, 2005). En la presente tesis se refieren definiciones y conceptos sobre eficacia escolar, sus características y factores. También tiene un enfoque contextual ya que se describe cómo estos factores se desarrollan en América Latina.

Los documentos seleccionados son publicaciones de los siguientes organismos internacionales: Banco Mundial, BID, UNESCO, OEI, OCDE y UNICEF, las instituciones en mención tienen investigaciones, estudios y publicaciones sobre educación en América Latina y el Caribe que son base para la formulación de políticas educativas.

Adicionalmente, los documentos deben cumplir con los siguientes criterios:

- a. Publicados entre marzo 2004 y agosto 2018.
- b. Enfocados exclusivamente en países de Latinoamérica y el Caribe.
- c. Que desarrollen por lo menos uno de los factores de eficacia escolar que conforman las categorías y/o subcategorías de investigación.
- d. Que el tratamiento del documento parta de una perspectiva del Movimiento de Escuelas Eficaces.

Los criterios de exclusión serían:

- a) Si el texto está fuera del rango de tiempo establecido
- b) Si menciona alguno de los factores que inciden en la eficacia desde una perspectiva diferente a la del movimiento de escuelas eficaces.

La búsqueda de publicaciones se realizó en los portales de las mismas instituciones y se utilizaron diversos documentos de estos organismos como evaluaciones sobre eficacia escolar, reportes de investigaciones e informes de metaevaluación.

Una vez identificadas las fuentes, se exploró sobre las subcategorías consideradas por los diferentes autores e instituciones, para luego trasladar esta información a una ficha de análisis. Este instrumento permitió visualizar las citas que se refieren a las sub categorías en las diversas fuentes.

Se han seleccionado los textos de los últimos 14 años que tienen capítulos o subtítulos que contengan algunas de las categorías y subcategorías mencionadas en la tabla anterior.

A continuación, se presentan los documentos seleccionados con sus códigos correspondientes:

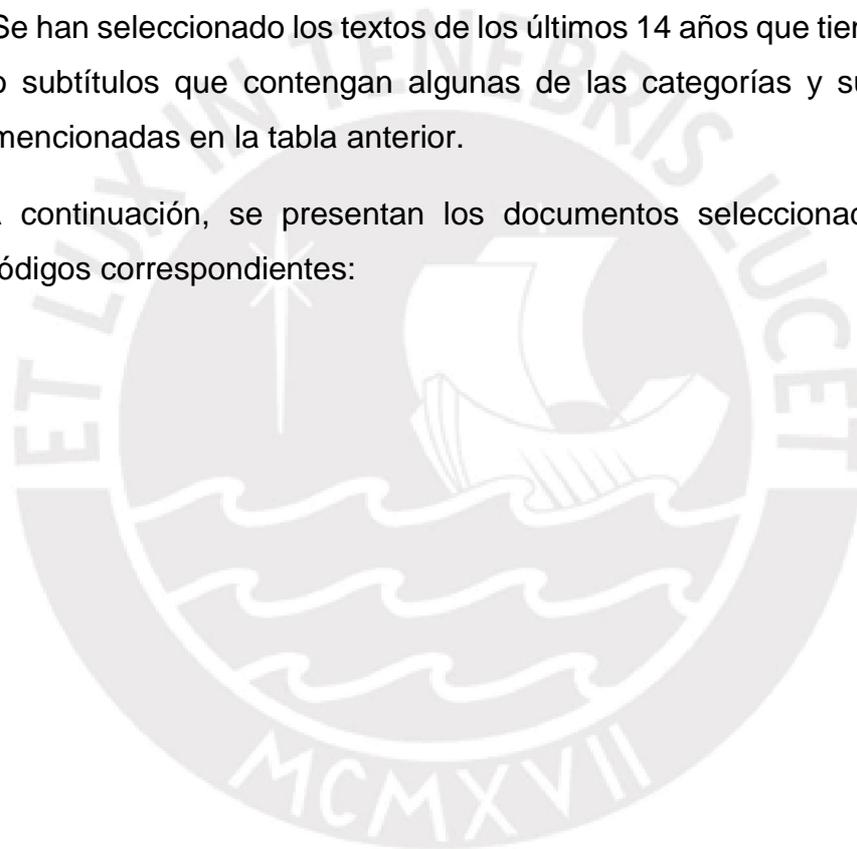


Tabla 2. Documentos seleccionados y códigos

12004UNICFPEREZEPOB	1. Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. (2004). <i>¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza</i> . UNICEF. Gobierno de Chile.
22005BMVEGASINCENT	2. Vegas, E., y Umansky, I., (2005). <i>Improving Teaching and Learning through Effectives Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?</i> . The World Bank. Washington D.C., USA.
32005UNESCAYLWCOMESC	3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ernter, K. (2005). <i>Guía de Apoyo para Directoras y Directores: Educación de Calidad para nuestra Comunidad Escolar</i> . UNESCO. Educación, Nuestra Riqueza, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Chile.
42011OECDAGUERRESCMEX	4. Aguerrondo, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México</i> . Organización para la Cooperación el Desarrollo Económicos. OCDE. México.
52012BIDAGUERRESCMEX	5. Cabrol, M. y Székely, M. (2012). <i>Educación para la transformación</i> . Banco Interamericano de Desarrollo. BID. Capítulos 4, 5 y 6.
62012UNESCTREVICLIMA	6. Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012) <i>Análisis del Clima Escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?</i> . Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. OREALC. UNESCO Santiago. LLECE.
72014BMBRUNPROFES	7. Bruns, B. y Luque, J. (2014). <i>Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe</i> . Banco Mundial. Washington DC.
82014UNICFBELLEMEJOR	8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?</i> . Programa de Investigación Asociativa. PIA. Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.
92014UNICFEESEC	9. UNICEF (2014). <i>An Introduction an Effectives School Principles At Secondary Schools</i> . Office for the eastern Caribbean Area. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/eastemcaribbean/ECAO_EPS_Manual.pdf
102016UNICEFAGUERRESCMEX	10 Aasen, B., Marope, M. y Ischinger, B. (2016). <i>La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica</i> . OCDE. OIE-UNESCO, UNICEF. LACRO
112018BMTEACHBRAS	11 World Bank (2018). BRAZIL: <i>Can Providing Teachers with Feedback and Coaching. From Evidence to Policy. Learning what works for better programs and policies</i> . Recuperado de https://worldiddiac.org/wp-content/uploads/2018/05/Brazil-Can-Providing-Teachers-with-Feedback-and-Coaching-Improve-Learning.pdf

Elaboración propia.

2.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

La técnica utilizada es el *Análisis Documental*, siguiendo a Ruiz Silva (2004), la información de los documentos se ha trabajado de la siguiente manera: En un primer nivel o de superficie se ha tomado la información textual y se ha trasladado a la matriz, organizando esta información en función de las categorías y subcategorías. En un segundo nivel se ha analizado la información por cada documento y, en un tercer nivel, se ha estudiado y comparado las coincidencias o diferencias, énfasis o matices de los distintos documentos encontrados por cada categoría y subcategoría en cada uno de los textos, encontrando un significado común que refuerza algunas ideas o que se complementan entre sí.

Como instrumento se utilizó una *matriz de comparación*, cuyo eje vertical lo constituyen las subcategorías analizadas, y en el eje horizontal, se ha colocado una columna para cada documento seleccionado. Para este fin se utiliza una hoja de cálculo Excel donde cada categoría ocupa una pestaña.

En cuanto al análisis, se ha realizado un *análisis vertical* donde se constata el punto de vista del documento en cada categoría y, en el *análisis horizontal*, diferentes puntos de vista de los documentos sobre cada subcategoría.

Las categorías y subcategorías han sido tomadas de la literatura revisada sobre eficacia escolar y han sido mencionadas en el acápite anterior. Fueron ajustadas después de la validación por dos expertas para darles mayor precisión. Para esto, se tuvo en cuenta la claridad de las categorías y subcategorías y la coherencia entre los diferentes elementos de análisis.

Complementariamente en algunas subcategorías se ha identificado algunos conceptos a su interior y comparado conceptos similares en los documentos analizados, estableciendo una relación entre significados comunes.

2.5. PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para el proceso de validación se solicitó la revisión de este documento por dos expertas, ambas tienen grado de PHD una de ellas en psicología, y otra en políticas educativas, ambas evaluaron elementos de la matriz de consistencia y la *matriz de comparación*, instrumento que permitió la organización de la información.

Para este fin, se les presentó una carta de invitación, solicitando su participación en la validación, la matriz de coherencia donde figuran objetivos y criterios para el presente estudio y el instrumento que consistía en una *matriz de comparación* de categorías, subcategorías y documentos que permitan realizar el análisis, una vez obtenidos sus comentarios se realizó el ajuste del instrumento.

Ambas expertas consideraron que siendo el objetivo general de la investigación de tesis de Maestría: “Analizar y comparar los factores socioemocionales y culturales que inciden en la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años”, las categorías y subcategorías establecidas por la autora son completas y significativas para estudiar los factores socioemocionales y culturales que inciden en la eficacia escolar. Asimismo, siendo el primer objetivo específico de la investigación “Caracterizar los factores socioemocionales y culturales que inciden en la eficacia escolar en Latinoamérica según los estudios de organismos internacionales publicados en los últimos 14 años” las categorías y sub-categorías establecidas por la tesista permiten esa caracterización.

No obstante, realizaron las siguientes observaciones: Tanto en la definición de las categorías y subcategorías, como en la matriz se puede ser más

preciso, se sugiere operacionalizar con más detalle las definiciones de las categorías.

Con relación a las categorías y subcategorías, se han realizado ciertas sugerencias en su definición, sugieren consideran que resulta fundamental tener evidencias de que se está hablando de lo mismo en todos los documentos.

Por otra parte, se podría incluir comportamientos asociados a la motivación y satisfacción docente. Básicamente, porque las subcategorías que registran motivación y satisfacción no permiten inferir que se haya logrado alcanzar o no dichas condiciones (motivación y satisfacción), por lo que se ajustó la categoría.

Algunas categorías podrían volverse a redactar como: Comportamientos asociados a la motivación y satisfacción laboral del docente. En ese sentido se sugirió poner, en primer lugar, motivación y luego satisfacción, para que se vea la secuencia de un aspecto de proceso y otra de salida. Docentes que reportan disfrutar de su rol, se sienten bien al enseñar y se ven competentes en relación a su ejercicio profesional; colaboran entre ellos y forman comunidades para mejorar sus actividades profesionales, señalan que disponen de tiempo y espacios para reflexionar sobre su práctica e intercambian experiencias con otros colegas.

Con relación a la categoría sobre clima escolar y de aula, se recomendó precisar, se menciona que el personal docente y autoridades de la escuela pueden establecer pautas claras para que se promueva el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes promoviéndose escuelas que faciliten al estudiante asumir riesgos y desafíos, para lo cual sería conveniente explicar riesgos y desafíos.

Se sustenta que el clima institucional promueve relaciones entre diferentes instituciones educativas, por lo que se debe especificar de qué tipo son.

Entre padres, asesores educativos, de salud, de orientación al trabajo o relaciones interpersonales entre alumnos.

Sobre la enseñanza eficaz, es importante considerar los aspectos centrales cuales son: a) la diversidad de oportunidades de aprendizaje (lo que implica precisar el aprendizaje colaborativo, las situaciones simuladas ya que permiten diversidad de oportunidades), b) que el contenido de aprendizaje sea relevante para la vida (el contenido de los programas está sustentado en argumentos que señalan por qué son relevantes, el asunto es cómo se organizan dichos contenidos. c) los docentes deben tener altas expectativas en sus estudiantes (lo que implica, para algunos, el hecho que el estudiante alcance una profesión, para otros que sea luchador y para otros que sea un buen ser humano. Se han tomado en cuenta estos aportes para que sean ítems a considerar.

Con relación al aporte de las expertas, se ha tomado en consideración lo siguiente:

1. Que algunas de las sugerencias realizadas como operacionalizar las categorías en variables e indicadores más precisos, corresponde a un enfoque metodológico distinto al del método cualitativo y la técnica de análisis documental, en tanto, que estos buscan respetar lo que los documentos traen y que las comparaciones se realizan tales y como están expresadas en los documentos.
2. Con respecto a las observaciones sobre reajustes de términos y/o definiciones con la perspectiva de brindar mayor precisión, se procedió a realizar tales ajustes, los cuales ya están incorporados en el informe presente.

Construida la matriz de análisis, se revisó su consistencia interna, y se hicieron algunos ajustes recomendados por las expertas. Posteriormente se procedió a realizar la revisión de los textos seleccionados para proceder a completar el instrumento.

A continuación, se realizó el análisis de cada uno de los documentos seleccionados completando las ideas principales referidas a cada categoría y subcategoría, de manera que se determine cuántos documentos contienen información para el sustento de estas y, a su vez, identificar si existen coincidencias o diferencias entre lo referido por estos autores.

2.6. PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de la información y análisis se han tomado los niveles del análisis documental: el primer nivel o de superficie, en el que se describe la información, el segundo nivel, en el que se analiza, y ordena la información, y el tercer nivel, analítico de comprensión o constitución de sentido. En el primero se identificaron los contenidos más relevantes sobre las categorías planteadas, para el segundo se compara la información de diversos autores o estudios según categorías y subcategorías y en el tercero se analizan las coincidencias, diferencias, énfasis o matices entre los diversos documentos.

III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En esta parte analizaremos y compararemos la información obtenida de los documentos, que ha sido plasmada en la matriz de comparación.

3.1. CATEGORÍA 1: DOCENTES SATISFECHOS Y MOTIVADOS

Como se ha mencionado en el marco referencial a partir del análisis de la teoría revisada, el contar con docentes satisfechos con su profesión, que trabajen motivados, colaboren entre sí y que formen comunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente es un factor que contribuye a la eficacia escolar. Según los documentos analizados, las escuelas donde los docentes cuentan con tiempo, momentos específicos y espacios para una reflexión cotidiana sobre su práctica e intercambian experiencias con sus colegas obtienen mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Esta categoría se refiere a la satisfacción y motivación de los docentes, que es resultado de lo mencionado anteriormente. Esta categoría está constituida por tres sub-categorías:

- Satisfacción del docente
- Colaboración entre docentes
- Reflexión pedagógica

3.1.1. Sub-categoría: Satisfacción del docente

De los documentos analizados, esta subcategoría puede tener relación con dos aspectos complementarios. El primero, la motivación intrínseca que se origina en el trabajo entre docentes al interior de la institución educativa; el segundo,

los factores externos que se relacionan con estímulos, como la remuneración o ciertas bonificaciones.

Con relación a los factores internos, hemos considerado información presentada en el documento 22005BMVEGASINCENT en donde se refiere que, si bien el clima institucional puede favorecer al bienestar y la satisfacción del docente, esto puede verse perjudicado por un sector de maestros que se encuentra insatisfecho con los sueldos y condiciones laborales. Guardar un equilibrio entre ambos es difícil, sin embargo, el control sobre la satisfacción al interior de la escuela es mucho más factible.

El documento 12004UNICFPEREZEEPOB coincide con el anterior y hace referencia a factores internos en la institución educativa, considerando que un elemento que permite que el docente trabaje con satisfacción, es el poder compartir su trabajo tanto con sus compañeros como con sus superiores. En este documento, referido a las escuelas eficaces chilenas, el trabajo de los docentes es considerado uno de los aportes principales, por lo que se requiere que sus directivos los promuevan y brinden estímulos. Por ejemplo, los directivos deben considerar las propuestas de sus docentes en la solución de la problemática que se vive en la escuela; es decir, hacerlos partícipes del proceso de toma de decisiones.

Asimismo, en el estudio 112018BMTEACHBRAS, se pone en manifiesto que el no tener las condiciones laborales adecuadas genera insatisfacción laboral, y puede ocasionar que los docentes abandonen el trabajo y, como es frecuente, busquen un segundo empleo, propiciando que pierdan la dedicación y concentración en su tarea educativa. Al ser este factor un común denominador en los países de América Latina, el proceso para brindar las condiciones necesarias a los docentes es extenso y mucho más complejo de lograr.

Los tres documentos mencionados coinciden en que la satisfacción y motivación tienen efectos positivos en el aprendizaje y que estas son condicionadas por las

relaciones que mantienen los docentes con sus compañeros de trabajo y superiores inmediatos (Coordinadores, director).

Ahora, en 22005BMVEGASINCENT, se logra inferir que el término “incentivos” puede abarcar muchas formas para motivar a los docentes. En sí, el documento se refiere a cualquier elemento que favorezca la motivación y satisfacción del docente, pero se centra más en los estímulos externos como los bonos, el incremento salarial u otro “premio”. Sin embargo, la evaluación sobre la carrera magisterial en México, que promueve la mejora de incentivos económicos, no se produjeron muchas mejoras en las aulas.

Por otro lado, la administración basada en la escuela puede hacer que los maestros sean más responsables ante las necesidades e intereses de las familias de sus estudiantes, especialmente cuando los consejos escolares locales o las asociaciones de padres tienen la autoridad de contratar y despedir a los maestros, e incluso establecer sus salarios.

Este control muy directo sobre el trabajo de los maestros genera fuertes incentivos para que ellos mismos satisfagan los intereses de la comunidad, mejorando el trabajo docente y ampliando el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, tampoco existe evidencia de que en estos casos los resultados de aprendizaje sean mejores.

De lo revisado anteriormente, el documento 22005BMVEGASINCENT sugiere tres categorías para que el docente se encuentre satisfecho:

- a) Recompensas profesionales: que abarcan equipamiento adecuado y condiciones de trabajo agradables, motivación intrínseca, reconocimiento, prestigio y crecimiento profesional.

- b) Incentivos financieros: diferencias salariales, jubilaciones, beneficios, y pago de bonificaciones.
- c) Presión por rendir cuentas

En cuanto a las dos primeras, consideramos que, la denominada “recompensa profesional” estaría vinculada a lo que conocemos como elementos internos de la institución educativa y que pueden, de manera positiva, acrecentar la mejora de la eficacia escolar. Por otra parte, los incentivos financieros, son muy importantes, pero tienen la dificultad que en general no son controlados por la escuela y no necesariamente impactan en el aprendizaje.

3.1.2. Subcategoría: Colaboración entre docentes

Otra subcategoría que contribuye a la satisfacción y motivación de los docentes es la colaboración que se da entre ellos al interior de su institución educativa, como también con otros docentes externos a ella.

En primer lugar, veremos las características que tiene esta colaboración al interior de la escuela, sustentada principalmente en el documento 12004UNICFPEREZEEPOB, donde las escuelas estudiadas tienen como parte de su práctica educativa el conformar “comunidades de trabajo”. La colaboración entre docentes, analizada por el estudio antes mencionado, muestra la importancia de las relaciones óptimas entre docentes, tanto en lo profesional como en lo social. Además, refiere que el trabajo en comunidad de los docentes en escuelas efectivas hace que los profesionales se sientan amigos y, por tanto, se sientan también satisfechos al trabajar cada día. Este análisis refuerza la importancia de lo emocional en los factores de eficacia escolar que estudiamos en esta tesis.

Otro aspecto que esta investigación encuentra con relación a esta subcategoría es que el trabajo colaborativo no es solamente una iniciativa

del docente, sino que es sostenido también por los directivos que promueven el trabajo en equipo y una cultura de colaboración. De esta forma, toda la institución educativa se convierte en una comunidad de aprendizaje, en la cual los docentes aprenden entre sí, pero también lo hacen los directivos y el personal administrativo. *"El intenso trabajo colaborativo entre los docentes, su organización y monitoreo de resultados, también refuerza la cultura compartida"* (Bellei, 2014)

Otro elemento mencionado en el documento 12004UNICFPEREZEEOB es el factor de "Experiencia y Especialización" que implica el trabajo colaborativo. En algunas de las escuelas estudiadas, los docentes antiguos proveen a los nuevos docentes información previa, experiencias o enfoques que se han aplicado con antelación. Asimismo, en instituciones educativas medianas o grandes se cuenta con docentes, coordinadores de nivel o de área curricular y se convierten en asesores de los demás maestros de su especialidad. Este aprender de la experiencia contribuye tanto a generar una cultura del aprendizaje colectivo en la institución, como a valorar el factor emocional que implica el reconocimiento a la experiencia.

En segundo lugar, y complementando el enfoque anterior, la colaboración entre docentes no solo se da al interior de la institución educativa, esta puede fortalecerse cuando los docentes interactúan y trabajan con docentes de otros centros educativos. Es así que, el documento 72014BMBRUNPROFES señala que la colaboración entre profesores para el desarrollo de la eficacia escolar, se optimiza cuando se crean formas de cooperación entre diferentes escuelas, donde los maestros comparten experiencias, conformando, en algunos casos, redes de aprendizaje.

En muchas ocasiones, estas experiencias cuentan con líderes que orientan el trabajo, ya no solo de una escuela, sino de un grupo de ellas con intereses similares. El factor de colaboración entre docentes tiene desde esta fuente

una doble dimensión: colaboración tanto al interior de la institución educativa como fuera de ella.

3.1.3. Subcategoría: Reflexión pedagógica

El estudio 12004UNICFPEREZEEOB considera que la “reflexión pedagógica” es un factor clave para sostener la motivación de los docentes en su práctica. El documento refiere que los maestros de las escuelas efectivas estudiadas, en su mayoría, requieren complementar su formación. Para ello, cuentan con el apoyo de otros profesores que realizan un acompañamiento a sus actividades y a su planificación, recibiendo retroalimentación de su práctica. En este caso, la colaboración entre docentes tiene como finalidad reflexionar, precisamente, sobre esta cooperación. Además, el acompañamiento, al ser facilitado por los mismos docentes de la institución educativa, fortalece la autonomía en la formación profesional de los profesores de la institución estudiada.

Otro elemento que consideraría esta subcategoría sería el hallazgo en torno a que, en las escuelas eficaces de Chile, se refuerza una cultura de reflexión compartida, donde los docentes colaboran, se organizan y monitorean los resultados que van obteniendo entre todos. Este seguimiento no es otra cosa que la reflexión sobre el trabajo realizado, los logros obtenidos y las dificultades que se han presentado.

Los docentes en escuelas efectivas se reconocen como profesionales, lo que se expresa en su rutina cotidiana. A diferencia de otras escuelas, existe una conciencia generalizada acerca del uso del tiempo: se aprovecha la jornada al máximo, se utiliza tiempo valioso en asesorar a los estudiantes, y la asistencia y puntualidad son notables. Es decir, los docentes se sienten motivados por su trabajo y esta motivación los lleva a buscar los mejores resultados de aprendizaje, convirtiéndolos en docentes efectivos.

Los documentos que sirven de sustento a esta sub-categoría, complementan sus puntos de vista: se refieren al desarrollo de la institución educativa eficaz como espacio de colaboración entre docentes, de construcción de comunidades de aprendizaje y de procesos de reflexión compartida, todo lo cual hace que el maestro se sienta motivado para mejorar su desarrollo profesional.

Como siguiente paso para acercarse al desarrollo institucional está la propuesta de coordinar entre docentes de diferentes instituciones educativas y compartir esfuerzos, siendo esto un segundo nivel de desarrollo de las instituciones como espacios en los que los docentes están satisfechos y motivados. Todos estos elementos, además de los emocionales, permiten la construcción de una cultura escolar positiva.

Con respecto a esta primera categoría, notamos que los dos primeros aspectos, 1) satisfacción del docente y 2) colaboración entre docentes, están claramente vinculados al compromiso. La primera subcategoría plantea que puede construirse inicialmente en la institución educativa y avanzar hacia un vínculo con otras instituciones y la segunda subcategoría resalta la importancia de las comunidades educativas resultantes del trabajo colaborativo entre integrantes del profesorado, las cuales potencian la posibilidad de que las escuelas puedan tener mejores resultados de aprendizaje. Los docentes trabajando en pares o equipos, discuten y comparten, tanto conocimientos como dudas y temores propios de la profesión. De esta manera, las capacidades de cada uno se optimizan generando un ambiente propicio para el aprendizaje.

En contraparte, la categoría que menciona la satisfacción y la motivación no está lo suficientemente desarrollada. Muchos organismos internacionales que han realizado estudios sobre la escuela en América Latina vinculan tanto la satisfacción como motivación dentro del ambiente de trabajo con aspectos

remunerativos y con estímulos monetarios. Es decir, el docente solo se sentirá completamente a gusto en la institución educativa si es que se le aumenta el sueldo o se le da algún bono adicional a este. Pero, esto no puede ser totalmente cierto ya que, si ese fuera el caso, la aplicación de las comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo y reflexivo como factor para alcanzar la eficacia escolar no tendría sentido. Es necesario entonces, independientemente de los reconocimientos económicos, que se den estímulos apropiados para el docente, como el adecuado clima laboral y las relaciones personales con los compañeros de trabajo. Debe existir una doble mirada en cómo el docente puede estar realmente satisfecho y motivado. Por un lado, las oportunidades que tienen los profesores de construir comunidades de aprendizaje y ser protagonistas de su desarrollo participando en la solución de problemas de su institución y, por otro, las políticas de premio o condicionamientos económicos que no necesariamente “preman” el desarrollo profesional de estas comunidades.

3.2. CATEGORÍA 2: AMBIENTE ESCOLAR PARA EL APRENDIZAJE (SCHOOL LEARNING ENVIROMENT)

Como se mencionó en el marco referencial, en especial en los estudios de Kyriakides (2018) quien sostiene que las oportunidades de aprender se dan en todo tiempo y espacio, estos estudios identifican que un ambiente estimulante y positivo en la escuela permite el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes y que las *escuelas seguras y protegidas* facilitan al estudiante asumir riesgos y desafíos.

Una de las características para que estas relaciones puedan desarrollarse con fluidez es que las escuelas efectivas pueden convertirse en centros *culturales dinámicos* esto quiere decir que se utilizan activos culturales como soporte de la eficacia escolar. Como parte de esta propuesta, el aprendizaje escolar parte de experiencias en las que se trabaja la identidad cultural de los estudiantes y docentes, el conocimiento y prácticas culturales de la

comunidad, su patrimonio, sus tradiciones, su lengua y su historia. Las escuelas que trabajan seriamente la interculturalidad, y hacen de su experiencia de aprendizaje las prácticas culturales, tienen por tanto mayores posibilidades de ser efectivas.

Lo relevante de esta categoría es que a diferencia de las escuelas que privilegian el desarrollo de lo cognitivo, las escuelas eficaces facilitan un entorno en que el componente emocional puede desarrollarse tanto en los estudiantes como entre los demás actores de la institución educativa. En esta medida, lo cultural e intercultural, la identidad o la historia son elementos que tienen que ver con lo afectivo, subjetivo y emocional y en los últimos estudios internacionales son los factores que condicionan la eficacia escolar.

Para el análisis de esta categoría se toman los aportes citados en el marco referencial y se propone que para la construcción de esta categoría contribuyen las siguientes subcategorías:

- Apoyo cognitivo y emocional a los estudiantes
- Clima organizacional y escolar
- Escuelas como centros culturales dinámicos.

3.2.1. Subcategoría: Brindar apoyo cognitivo y emocional a Estudiantes

De los documentos analizados en el marco de referencia, esta subcategoría sustenta que las escuelas eficaces estudiadas buscan desarrollar tanto conocimientos y conceptos, como habilidades sociales en sus estudiantes, incluyendo formación en valores y desarrollo del sentido de pertenencia; buscan ser espacios acogedores y afectivos, donde los estudiantes son el centro, es decir valoran tanto el desarrollo de la dimensión cognitiva como la emocional.

Para el sustento de esta subcategoría en América Latina tomaremos dos documentos que analizan escuelas eficaces uno en Chile y otro en países del Caribe.

Por un lado, las escuelas estudiadas en el documento 12004UNICFPEREZEEPOB en Chile, tienen como política atender a todos los estudiantes, sobre todo a los que requieren de más soporte, brindando un apoyo diferenciado, tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional. El documento señala que en las escuelas estudiadas los docentes son muy respetados por sus estudiantes, respeto que es basado en una relación de afecto y de confianza. Este soporte emocional permite que las actividades pedagógicas puedan ser exigentes.

Complementariamente y en esta misma línea el documento 92014UNICFEESEC comenta sobre la promoción de escuelas en el Caribe donde muchos de sus estudiantes viven situaciones de riesgo que los llevan a abandonar la escuela o a retrasarse, por ello estas escuelas propician de manera sustancial el vínculo con los maestros, promoviendo relaciones positivas. De esta manera se desarrollan conjuntamente las dimensiones socioemocional y cognitiva.

En estas escuelas del Caribe, según lo descrito en el documento mencionado, el desarrollo de relaciones positivas en el aula tiene un impacto tanto en lo cognitivo como en lo emocional, los estudiantes tienen vínculos de confianza con sus maestros y comunicación constante. Los docentes les brindan más estímulos que sanciones. El documento menciona que esta situación de bienestar propicia un mejor resultado académico. Asimismo, el documento refiere que el apoyo emocional se traduce en una mayor participación de los estudiantes quienes asumen cada vez mayores responsabilidades y toman decisiones para su escuela desarrollando habilidades de liderazgo

En los países del Caribe los niveles de violencia pueden ser altos, por tanto, las escuelas efectivas tienen como objetivo cumplir un rol de protección y seguridad lo que facilita las condiciones para aprender, el documento manifiesta que se están obteniendo buenos resultados. Un elemento de desarrollo del componente emocional es el apoyo en salud mental a los estudiantes que lo requieren y, para ello, se sensibiliza al personal, los otros estudiantes y los padres de familia, articulándose con colaboración de la comunidad.

En América Latina, sobre todo en zonas urbanas, existen muchas localidades con altos niveles de violencia o inseguridad cuestión que se traslada a las instituciones educativas, si estas se convierten en espacios de protección, seguridad y soporte afectivo, es muy probable que sus estudiantes puedan desarrollar aprendizajes a pesar del contexto y, por el contrario, proponer soluciones para enfrentar su entorno, aprendiendo a solucionar sus problemas.

Complementar el desarrollo de aprendizajes, tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional, es una constatación reciente de la teoría revisada y de programas desarrollados en América Latina como las Escuelas Seguras y Protegidas del Caribe. De la documentación analizada sobre escuelas en Chile y en países del Caribe, existe coincidencia en que la eficacia escolar en estos países latinoamericanos implica brindar soporte emocional, salud mental, protección, y seguridad a los estudiantes de estas escuelas, sobre todo las que se encuentran en ambientes violentos o inseguros, y convertir las escuelas en todo lo contrario: en espacios para aprender cómo solucionar sus problemas de contexto que, finalmente, es lo más efectivo.

Existe coincidencia entre lo planteado en el marco referencial por Kiryakides, (2018) y otros, y lo identificado en los documentos analizados. Las escuelas eficaces estudiadas, tanto en Chile como en países del Caribe, brindan

soporte afectivo y buscan ser acogedoras y ofrecer un ambiente de protección en un contexto de violencia, en el caso del Caribe.

Los estudios internacionales sostienen que un ambiente afectivo y estimulante permite el desarrollo cognitivo y emocional, que es traducido en el caso de las escuelas del Caribe, como una mayor posibilidad de participación de los estudiantes al sentirse emocionalmente seguros.

Otro aspecto común tanto en la teoría revisada como en las dos experiencias mencionadas, es que las relaciones interpersonales entre todos los actores de la institución (directores, docentes y estudiantes) son positivas y de confianza, este ambiente institucional favorece el desarrollo de las dimensiones cognitivas y emocionales de los estudiantes.

3.2.2. Subcategoría: Clima organizacional y escolar

Como se ha mencionado anteriormente y se señala en el marco referencial, varias investigaciones internacionales han encontrado que, para que se dé una mejora en el ambiente escolar que impacte en el aprendizaje, hay cuatro aspectos que se deben considerar: a) el comportamiento del alumno fuera del salón de clases; b) la relación y colaboración entre profesores; c) las relaciones entre la escuela y la comunidad, padres y asesores; d) provisión de recursos adecuados para el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores. Es decir que, al fortalecer estos aspectos en una Institución Educativa, se puede tener como resultado una mejoría en el ambiente escolar para el aprendizaje. (Kyriakides et.al., 2010; Reynolds et.al., 2014; Scheerens et.al., 2005 citado en Kyriakides, et.al., 2018)

Para sustentar la subcategoría se tomarán dos documentos referidos, por un lado, a escuelas eficaces en Chile, y por otro lado, al análisis de los estudios

SERCE, en los que la categoría de clima institucional fue el factor que tuvo mayor efecto en el aprendizaje. En estos documentos, el concepto utilizado es el de clima escolar, sin embargo, su definición y sustento es comparable con el concepto de Ambiente escolar para el aprendizaje, teniendo este último algunos elementos complementarios del concepto de clima escolar presentado por Treviño en documento de UNESCO.

Según, el documento 32005UNESCAYLWCOMESC, en las escuelas eficaces de Chile se vive un clima escolar y organizacional positivo, ya que los docentes se sienten involucrados y comprometidos con su institución, tienen espacios de participación para proponer sus ideas y se respeta la autoridad del director. Los equipos de estas escuelas fomentan una convivencia basada en la confianza y el afecto, las buenas relaciones legitiman la autoridad de los profesores.

En el documento 62012UNESCTREVICLIMA a partir de una revisión de la literatura se refieren al clima escolar, como el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas, y que esta es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes. Afirma que una escuela con buen clima escolar es una organización donde directivos y docentes colaboran, las familias participan, y existe un trato respetuoso.

El documento en mención, parte del análisis del estudio SERCE donde se determinó que el clima escolar estaba condicionado por la organización del aula, el bullying, el clima escolar positivo y el clima escolar negativo, siendo el factor organización del aula, central en el aprendizaje, refiriéndose este, a las normas del profesor y la productividad de la clase.

Cabe anotar que estas apreciaciones del documento 62012UNESCTREVICLIMA resultado del análisis de SERCE tienen un

énfasis en el aula y el maestro, a diferencia del documento antes mencionado que resaltaba el clima institucional al destacar la relación positiva entre docentes y directivos.

El documento 32005UNESCAYLWCOMESC, tiene una mayor aproximación al enfoque de la teoría revisada, valora la participación de los diferentes actores en la construcción de relaciones positivas y se acerca más a una mirada más institucional, donde el clima o ambiente escolar está condicionado por los diferentes actores y sus interacciones.

Si tomamos en cuenta los cuatro aspectos referidos al ambiente escolar para el aprendizaje están, por un lado, el comportamiento del estudiante fuera del aula, (este aspecto no es mencionado en ninguno de los dos documentos y se refiere al aprendizaje a partir de las interacciones con todos los actores de la escuela), y por el otro la relación y colaboración entre docentes cuestión que ve solo el documento de Chile. Los dos aspectos finales, que son la participación de padres, asesores y provisión de recursos, no son mencionados o referidos.

La visión de las recientes investigaciones internacionales que se mencionan en el marco referencial, consideran como parte del clima institucional, las relaciones a nivel de aula, de institución y de sistema, comprometiendo a todos los actores en un proceso de aprendizaje colectivo, que tiene impacto en el aprendizaje del estudiante, es importante que América Latina, avance en esta reflexión.

3.2.3. Subcategoría: Escuelas como centros culturales dinámicos

En el marco referencial, se hace mención a que un factor de eficacia escolar es que las escuelas puedan convertirse en Centros Culturales dinámicos,

esto significa que las escuelas pueden desarrollar las diferentes expresiones culturales que poseen sus miembros y compartirlas con otras instituciones educativas y viceversa. Producir arte, música y/o teatro con la finalidad de promover la identidad o rescatar la historia son actividades que afianzan la identidad de las escuelas efectivas y de sus miembros ya sean estudiantes o docentes.

Como se afirma en el marco referencial, Reynolds citado por Rooney, (2018) sustenta que los activos culturales atraviesan otros factores de eficacia escolar y les dan una característica propia, institucional, que estimula a que todos los actores de la institución busquen o aspiren al éxito, a la mejora. Se podría decir que es un elemento de la visión compartida institucional, que le da un sello propio.

Asimismo, se indica que este enfoque toma en cuenta el desarrollo institucional, y la identidad cultural que la institución asume en concordancia con las características culturales de docentes y estudiantes, teniendo como efecto mejoras en la eficacia escolar.

Para el sustento de esta subcategoría en América Latina utilizaremos dos documentos uno de UNESCO en 2005 y otro de UNICEF en 2014 ambos referidos a escuelas eficaces de Chile.

El documento 32005UNESCAYLWCOMESC menciona la cultura institucional y a la identidad, de una manera particular, no necesariamente en la misma línea que la reciente teoría revisada propone. Este documento manifiesta que la identidad surge de la historia de la escuela, de sus luchas, de sus proyectos y de las aspiraciones que guarda para el futuro, en algunas escuelas se formulan algunas ideas como: "Somos el único foco de cultura en esta comunidad, y por eso nos esforzamos por brindarle eventos

artísticos de buena calidad”, de alguna manera estas escuelas que buscan ser eficaces, se sienten como centros de cultura, como parte de un cambio.

En este documento la identidad organizacional se vincula a un fortalecimiento de la autoestima y a la construcción de una nueva historia. Esta construcción se basa en alimentar la autoestima a partir de los éxitos que se logran, ya sean en lo académico, en lo artístico, en el deporte u otros. En estos casos, los directores buscan oportunidades para obtener logros.

Este documento si bien destaca la autoestima institucional, no recoge en estricto la potencialidad que podrían tener las escuelas cuando desarrollan su cultura, su lenguaje, su historia.

De autoría más reciente, el documento 82014UNICFBELLEMEJOR afirma que una característica de los casos estudiados es la relevancia que ha tenido la dimensión subjetiva y motivacional, que acá asociamos con la cultura de estas escuelas. Se identifican aspectos como la identidad, el orgullo y el compromiso de alumnos, docentes y familias que funcionan como aliciente y refuerzo permanente de los procesos de mejoramiento.

El documento en mención identifica que, en escuelas eficaces en Chile, existe una cultura compartida, entendida como un conjunto de significados comunes sobre la escuela, los docentes y los estudiantes. Son escuelas que tienen una identidad, un compromiso por mejorar, todos sus actores cuentan un relato común sobre lo que son y lo que quieren ser. Se diría que es cultura e identidad común. Son relatos que tienen relación con la identidad de la escuela o con su historia.

En este documento que es del 2014 existe mayor coincidencia con lo planteado por la teoría citada en el marco referencial, sobre las escuelas como centros culturales, que en el documento del 2005 analizado anteriormente. Si bien en la teoría revisada las escuelas como centros culturales tienen un énfasis en el arte, el lenguaje o la literatura, en las escuelas eficaces chilenas, se encuentra una cultura creada y recreada que toma de la historia, pero también de otros elementos culturales. Es así que el documento en mención cita “La historia nos dice quiénes somos”, es posible reconocer ‘relatos míticos’ en las escuelas, modos de apreciar y contar la historia institucional destacando héroes, conflictos y adversidades, la cultura institucional en este caso se nutre mucho de historia y patrimonio cultural como los mitos.

El documento en mención también encuentra en las escuelas eficaces estudiadas que los directivos, docentes y alumnos exhiben la identidad de la escuela relacionada con una historia compartida, con colores que los identifican, con sus logros académicos, con logros en el deporte y en lo artístico cultural.

No son precisamente centros de intercambio cultural como lo menciona Rooney (2018), pero sí escuelas donde se construye una cultura propia a partir de sus experiencias, historia y tradiciones. El documento incide en que docentes y alumnos declaran un fuerte sentido de pertenencia con sus escuelas, y se refieren a ella como una familia, “que apoya y exige”. Para los docentes esto es vivido como un entorno que motiva y alienta el desarrollo profesional.

Otro elemento complementario que también es mencionado en la teoría revisada es el diálogo intergeneracional, la recuperación y valoración del pasado y de los actores locales o exalumnos que han contribuido a ser lo que son.

En suma, tener un ambiente escolar para el aprendizaje donde las interacciones se dan entre todos los actores a nivel de aula, institución y sistema es todavía en América Latina, un buen deseo. Los estudios SERCE y otras investigaciones de corte cuantitativo empiezan a aproximarse a la medición de estos factores emocionales y socioculturales, que han demostrado en investigaciones en Europa y otros países que son factores fundamentales para el impacto en el logro de aprendizajes.

Sin embargo, existen algunas escuelas eficaces en Chile, el Caribe y otros países latinoamericanos que van avanzando en esta línea. En las investigaciones realizadas se ha encontrado que muchas de ellas brindan un importante soporte afectivo, buscan ser acogedoras y brindar un ambiente de protección en contextos de violencia, que son comunes en países de América Latina.

Según los estudios realizados, en América Latina se estaría iniciando un proceso que integra el desarrollo de la dimensión cognitiva y emocional, lo que da como resultado una mayor participación de estudiantes, un mayor acercamiento entre docentes y estudiantes. Es necesario dar el salto a una etapa donde todos los actores involucrados (directores, equipos de gestión, padres de familia) se involucren en contribuir con el soporte afectivo y cognitivo que requieren los estudiantes y, de esta manera, promover el aprendizaje y generar mejores relaciones y oportunidades de aprendizaje en el aula, la institución educativa, el hogar y la comunidad.

El elemento sociocultural que proponen las recientes investigaciones ha sido desarrollado, de alguna manera, en las escuelas eficaces, existiendo una cultura compartida, con significados comunes entre todos los actores. Lo cultural es tomado como la identidad propia de la escuela, el relato común de lo que son y quieren ser, a la cultura propia de las escuelas que parte de

todos sus actores que se reconocen en una historia de su escuela, en una historia institucional.

Cultura, identidad, motivación, historia, expresión artística, deporte, son elementos que existen en escuelas eficaces estudiadas y contribuyen al desarrollo de la eficacia escolar en América Latina.

3.3. CATEGORÍA 3: LIDERAZGO HUMANO Y PEDAGÓGICO

Según la teoría revisada y mencionada en el marco referencial, en las escuelas efectivas estudiadas, los directores ejercen un liderazgo humano y promueven una Visión compartida en su escuela, privilegian el enfoque pedagógico en su liderazgo y los aprendizajes responden a necesidades de su contexto. Los directores de escuelas eficaces son comprometidos con su trabajo e interesados en sus estudiantes y docentes, promueven el vínculo y conexión entre estos y los estudiantes, así como entre ellos y sus equipos.

En coherencia con lo anterior, para el análisis de esta categoría, se han considerado las siguientes subcategorías:

- Visión compartida
- Enfoque humano y pedagógico de liderazgo
- Adecuación al contexto
- Directores se conectan a sus equipos, docentes con sus estudiantes

3.3.1. Subcategoría: Visión compartida

En base a la teoría revisada de los últimos años mencionada en el marco referencial, se considera que los directores de escuelas efectivas logran que exista una visión compartida del futuro de la institución, para ello propician comunicación, diálogo, tienen una mente abierta y construyen en equipo la visión del futuro institucional.

Esta visión se sustenta en la búsqueda de una mejora permanente en los aprendizajes y una visión optimista de sus logros. Para este fin, los docentes comentan y discuten los resultados de aprendizaje permanentemente buscando las formas en que estos puedan ser cada vez mejores.

Tener como visión el cómo mejorar el aprendizaje permanentemente y cómo se involucra a todos los actores de la institución educativa en esta tarea, genera un cambio en la cultura institucional y un cambio en lo pedagógico.

Para el tratamiento de la subcategoría Visión Compartida en América Latina, tomaremos dos documentos como referencia, 12004UNICFPEREZEEOB y 82014UNICFBELLEMEJOR ambos de Chile

En el documento del 12004UNICFPEREZEEOB se menciona que:

“Las escuelas estudiadas cuentan con un proyecto educativo vivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo por aprendizaje una formación integral. El peso recae sobre el desarrollo sicosocial de los alumnos, la formación de personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la escuela les entrega. Lo que distingue a estos establecimientos es que la formación integral deja de ser puro discurso y se traduce en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas” (Pérez, 2004)

En este documento, la subcategoría Visión compartida se traduce en su proyecto educativo. Al igual que en la teoría revisada, este está centrado en el aprendizaje, agregando un elemento importante como es que el aprendizaje implica la formación integral del estudiante, refiriéndose a que no es solo el aprendizaje de determinadas asignaturas, sino del desarrollo personal de los estudiantes y también de los actores de la institución.

En el mismo documento se afirma que esta visión compartida se plasma en un proyecto dirigido al desarrollo autónomo de los estudiantes, traduciéndose en prácticas cuyo carácter institucional permite que se mantengan en el tiempo y también en prácticas pedagógicas. Esta visión se traduce en un liderazgo directivo y técnico, con proyectos educativos que tienen metas concretas y reglas claras que todos conocen, y la visión incluye principios éticos compartidos, planificación, evaluación y sobre todo compromiso e identidad institucional.

El documento en mención, a pesar de ser de 2004, guarda coherencia con el factor de visión compartida mencionado en la teoría revisada reciente, siendo comunes elementos como el compromiso e identidad institucional que se transforma en cultura institucional, aspecto que es priorizado en los estudios internacionales recientes. Otro aspecto central es tener el aprendizaje y su mejora continua como elemento central de su visión.

En esta misma línea, en el documento 82014UNICFBELLEMEJOR se menciona que las escuelas efectivas estudiadas, buscan mejorar el logro en aprendizaje sostenidamente y, para ello, involucran a todos sus actores en el compromiso con los objetivos institucionales, motivando a docentes y estudiantes.

Este documento refiere que, de las escuelas estudiadas en Chile, en todos los casos, menos dos de ellos, los directores comunican a toda la comunidad educativa su visión moral y ética, y transmiten una clara visión de hacia dónde quiere ir la escuela, comprometiendo a diversos actores.

Asimismo, este documento sostiene que las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento sostenido, tienen una fuerte cultura e identidad común que todos comparten y permite que todos los actores de la institución

estén motivados, en esta línea la visión común se plasma en los propósitos institucionales que, a su vez, están conectados con la motivación de los estudiantes y el compromiso de los docentes.

El documento que analizamos tiene a su vez coincidencia con la teoría revisada reciente. Algunos criterios comunes son la importancia de la comunicación entre los actores institucionales o comunidad educativa, entendiendo que los directores propician esta comunicación entre todos.

También es coincidente en los documentos, la importancia de compartir una cultura y una identidad común basada en la mejora de los aprendizajes. Un elemento en el que se incide en los documentos de Chile es que esta visión es ética.

La subcategoría de visión compartida, como parte del liderazgo, es central en las escuelas efectivas, tanto en los estudios internacionales como en los dos documentos analizados de organismos internacionales de América Latina, esta visión permite que las escuelas se conviertan realmente en instituciones con un norte y objetivos claros, y con el involucramiento de todos los actores en estos objetivos.

Es interesante observar que estos objetivos se plasman en proyectos institucionales y pedagógicos, proyectos en los que convergen directores, docentes, estudiantes y padres.

En cuanto a las particularidades de los documentos latinoamericanos, están el énfasis en un liderazgo moral y ético, y también, en que el aprendizaje es visto como una formación integral, es decir aprendizaje para el desarrollo autónomo.

3.3.2. Subcategoría: Enfoque humano y pedagógico de liderazgo

Otro criterio que la teoría revisada menciona como factor que tendría efecto en la eficacia escolar es el enfoque pedagógico del liderazgo, ya que la creación de una nueva cultura institucional pasa por tener como centro el aprendizaje. Los directores y equipos directivos gestionan los equipos docentes para que estos, a su vez, puedan implementar innovaciones curriculares, estas muchas veces pueden condicionar cambios en la organización de la institución, nuevos proyectos, nuevos equipos de docentes. Como dice Preston et. al. (2017), los líderes son responsables de crear una cultura en la escuela que genere cambios y mejoras en lo pedagógico.

Para analizar esta subcategoría en América Latina, tomaremos los mismos documentos que en la subcategoría anterior. El documento 12004UNICFPEREZEEPOB sustenta que, en las escuelas efectivas estudiadas, los directores tienen amplio reconocimiento y aceptación, les tienen credibilidad. El rol del director como líder técnico-pedagógico e institucional aceptado por sus pares, alumnos y apoderados es fundamental para que una institución educativa sea eficaz. Bajo esta perspectiva, los directores eficaces normalmente no están en sus oficinas ya que se vinculan con las instituciones externas con fines pedagógicos y también dentro de la escuela, están en comunicación permanente con todos sus actores. Observan sesiones de aprendizaje, las comentan, asesoran estudiantes y docentes, sugieren, aconsejan, solucionan problemas. No obstante, el mismo documento afirma que es fundamental que el director se apoye en un equipo directivo, quienes planifican, evalúan y retroalimentan a los docentes, en este trabajo se parte del estado del aprendizaje en la institución educativa.

Es así que el enfoque pedagógico del liderazgo se basa en pensar y tener presente el aprendizaje y su desarrollo, para ello todos los actores de la institución piensan y actúan para buscar su mejora.

De igual manera que la subcategoría anterior, a pesar de que el documento es de 2004, esta guarda estrecha relación con los sustentos de la teoría más reciente revisada, ya que este documento identifica que toda la institución se enfoca en tener al centro el aprendizaje. El documento menciona que los directores son el corazón de la escuela asesorando, solucionando problemas y formando equipos, sin embargo, se podría decir que la teoría revisada menciona que este liderazgo del director y de sus equipos se convierte luego en una nueva cultura institucional. La propuesta de Chile va en ese camino. El director tiene todavía un rol fundamental, pero cuando la cultura institucional se ha afianzado, el papel del director descansa más en los equipos y en todos los actores institucionales.

Por otra parte, en el documento 82014UNICFBELLEMEJOR que es más reciente, se sustenta que en las escuelas eficaces estudiadas los equipos deben estar en búsqueda de la innovación y propiciar la motivación de todos los actores, en un contexto para el desarrollo profesional y laboral.

Una de las razones para el reconocimiento de los directores como líderes pedagógicos es que su perfil es prioritariamente el de docentes antes que de administradores. Son personas que vienen del aula y demuestran su conocimiento en lo curricular y pedagógico. En estas escuelas, el director o el jefe de la unidad técnico pedagógica desarrolla actividades de planificación, evaluación y retroalimentación con los docentes de aula, definiendo prioridades y metas, partiendo del aprendizaje.

Se puede apreciar que existe una línea de continuidad entre el análisis de ambos documentos de Chile, en el segundo caso es más claro que los directores y sus equipos cumplen un rol en la planificación, evaluación y retroalimentación de los docentes, y promueven la innovación del currículo y la gestión, estas características son coherentes con la teoría revisada que menciona la centralidad de gestionar la docencia y un currículo innovador.

3.3.3. Subcategoría: Adecuación al contexto

En la teoría reciente revisada y presentada en el marco referencial se menciona que un factor que caracteriza a las escuelas eficaces es su apertura a la comunidad. El liderazgo, en este caso, no se queda en la escuela, si no que se busca la articulación con otras escuelas, formando redes, creando sinergias. Para analizar esta subcategoría en América Latina, tomaremos un documento de México y otro de Chile.

En México, en el documento 42011OECDAGUERRESCMEX programa para propiciar escuelas eficaces propone que donde existen buenas prácticas y de alta calidad estas deben ser compartidas con otras escuelas de no tan buen desempeño, de manera que las escuelas se conviertan en nodos o líderes o promuevan sinergias con otras cercanas.

El mismo documento establece que una forma de adecuarse al contexto de estas escuelas ha sido el trabajo en conjunto que realizan con otras escuelas vecinas, compartiendo experiencias. Este trabajo compartido se realiza identificando docentes líderes de alguna área curricular, que comparte sus experiencias con otros y propone nuevos retos comunes construyéndose redes o asociaciones que sirvan para el intercambio y el interaprendizaje.

En México, se propone fortalecer la participación social dando a los consejos escolares mayores responsabilidades con relación a la escuela, y a la escuela mayores responsabilidades con relación a la comunidad.

El mismo documento recomienda fortalecer la participación de la comunidad en la escuela y viceversa, pues sustenta que los consejos escolares, instancias donde participa la comunidad, pueden ayudar de un modo significativo al director de la escuela para que articule con mayor eficiencia lo que sucede en el aula, la escuela y la comunidad.

La participación de la comunidad, como parte de la adecuación al contexto, se menciona tanto en la teoría revisada como en el documento que describe la propuesta mexicana. Sin embargo, en la primera es comprendida como el trabajo pedagógico que se realiza en alianza con otras escuelas, mientras que en la propuesta mexicana se entiende como la participación de la comunidad y las familias en la escuela; es decir, padres y otros actores son parte de la experiencia educativa escolar, interviniendo en aspectos de currículo o recursos. Este es un primer estadio de involucramiento entre escuela y comunidad. Si tomamos como referencia la teoría revisada, un segundo momento en el desarrollo de las escuelas eficaces latinoamericanas, será pasar a que una escuela que es eficaz comparta sus logros con otras escuelas, a través de diversos medios como las redes de docentes, la reflexión sobre prácticas docentes y el compromiso de los padres.

Una mirada menos optimista de la importancia de la apertura a la comunidad y al contexto local que deben tener las escuelas eficaces es la encontrada en el documento 82014UNICFBELLEMEJOR de Chile, donde las escuelas estudiadas “han encontrado en el contexto local desiguales niveles de dificultad para iniciar y sostener sus procesos de mejoramiento”

En algunos casos, las familias y los estudiantes han preferido estas escuelas, mientras que en otros las dificultades propias de la pobreza y segregación social han afectado el proceso de mejora, y en algunos casos, solo han mantenido su desempeño.

En América Latina, la situación de contexto de pobreza, puede hacer más difícil el camino a la eficacia escolar, y de hecho los avances en esta línea son iniciales.

3.3.4. Subcategoría: Directores se conectan a sus equipos

Otro factor que condiciona la eficacia escolar, y que es mencionado en la teoría revisada citada en el marco referencial, es el vínculo que se construye entre directores y sus equipos. Este vínculo que promueve las buenas relaciones entre directivos y docentes se refleja también en una mejor relación de los docentes con sus estudiantes.

Asimismo, se plantean algunos aspectos, como el que los directores faciliten procedimientos y oportunidades para que los docentes se conecten con sus estudiantes o que los docentes pasen de una cultura de trabajo aislado a una cultura de trabajo en equipo. Resaltamos la prioridad sobre el liderazgo humano y ético, y el compromiso apasionado que distingue a los directores de escuelas eficaces.

Para el análisis de esta subcategoría en América Latina utilizaremos dos documentos de Chile: uno de 2004 y otro de 2014.

En el documento 12004UNICFPEREZEPOB de Chile, en las escuelas eficaces estudiadas, se ha identificado que el director es la fuente de conexión de todos los actores, propicia el vínculo entre todos, por ello es muy motivador que el director esté involucrado en todas las actividades cotidianas de la institución educativa. Es importante que los docentes vean al director como un docente más.

El mismo documento refiere que los directivos de escuelas eficaces invierten mucho tiempo renovando el ambiente escolar, motivando a estudiantes, mejorando condiciones organizacionales y comprometiendo a los actores para comenzar un proceso sistemático de mejoramiento.

Complementariamente el documento 82014UNICFBELLEMEJOR de Chile manifiesta que los directores invierten mucho tiempo y energía en la renovación de la cultura escolar, en el aumento de las expectativas, en la motivación de docentes y estudiantes, y en la generación de relaciones de confianza entre todos los actores de la escuela, este documento lo denomina “reculturización” de la escuela. Refiere, además, que los directivos de las escuelas estudiadas, inician el proceso de mejora priorizando la generación de condiciones organizacionales, el compromiso de los actores y la motivación de los mismos, para comenzar el proceso de mejora. Las actividades de mejora curricular o cambios pedagógicos, menciona el documento, no son el énfasis inicial, aunque luego se realicen.

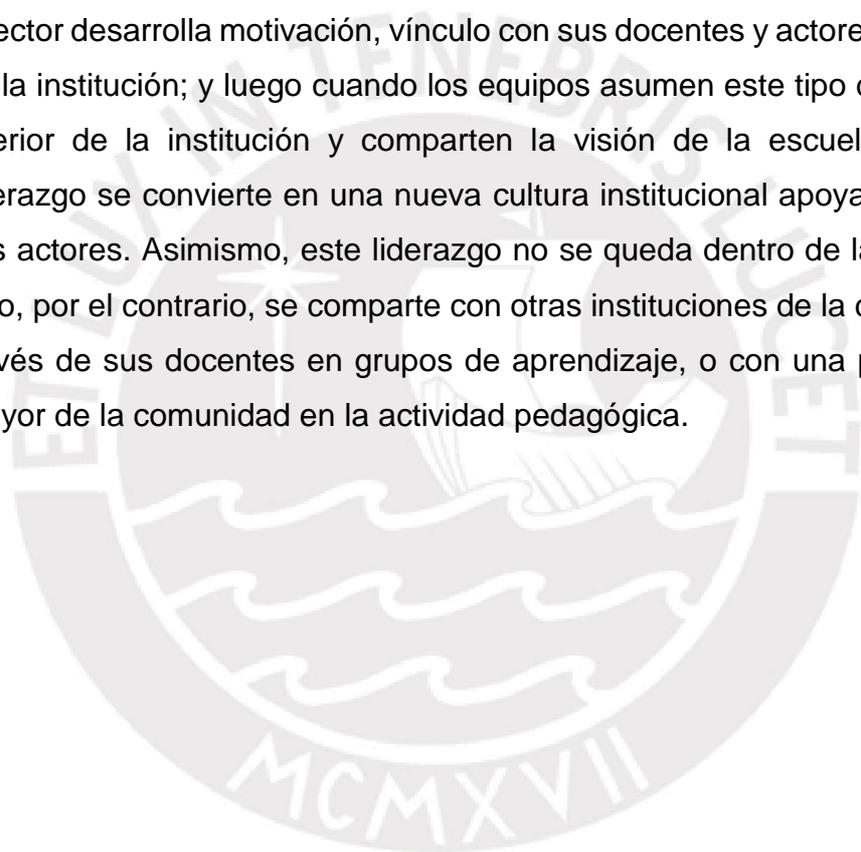
Existe coherencia entre este enfoque y el encontrado en los documentos tratados en el marco referencial, donde se menciona la importancia de la conexión entre el director, su equipo y el clima para que docentes y estudiantes también tengan un buen vínculo, sobre todo cuando los procesos de mejoramiento se encuentran al inicio.

De las indagaciones realizadas uno de los factores que condicionaría la eficacia escolar es el liderazgo, entendido este como el rol de motivación, vínculo, comunicación y empatía que realizan los directores para comprometer a todos los actores de la escuela en una visión común. Tanto la teoría revisada como, principalmente, la latinoamericana, incide en la importancia de generar este vínculo.

Otra de las características de este liderazgo es que está centrado en el aprendizaje y promueve que las instituciones educativas pongan como centro de su accionar la mejora continua en el aprendizaje. Esta característica es consenso, tanto en la teoría revisada como en los documentos latinoamericanos estudiados.

Sin embargo, es importante anotar que, para avanzar en lo pedagógico, en lo curricular, es necesario primero afianzar, el factor humano, la organización escolar cambia en función del desarrollo o formación integral de los estudiantes, pero también en el desarrollo de las capacidades de todos los actores de la escuela. Este cambio organizacional es, para la realidad de América Latina, necesario, y significa también, pasar del liderazgo del director, a una cultura donde todos estén comprometidos con el cambio.

Esta categoría puede tener varios niveles de avance: primero cuando el director desarrolla motivación, vínculo con sus docentes y actores en general de la institución; y luego cuando los equipos asumen este tipo de vínculo al interior de la institución y comparten la visión de la escuela. Así, este liderazgo se convierte en una nueva cultura institucional apoyada en todos sus actores. Asimismo, este liderazgo no se queda dentro de la institución, sino, por el contrario, se comparte con otras instituciones de la comunidad a través de sus docentes en grupos de aprendizaje, o con una participación mayor de la comunidad en la actividad pedagógica.



CONCLUSIONES

1. De la reciente teoría revisada y de los documentos sobre eficacia escolar en América Latina publicados por organismos internacionales en los últimos años, podemos afirmar que los factores socioemocionales y culturales comienzan a considerarse como determinantes en el desarrollo de la eficacia escolar. En esta línea, las categorías analizadas en la presente tesis: docentes motivados y satisfechos, ambiente escolar para el aprendizaje, y liderazgo humano y pedagógico han sido abordadas en diferentes estudios como parte de esta tendencia.
2. El factor cultural es comprendido, tanto en la teoría revisada como en la de organismos internacionales sobre América Latina, como una oportunidad para que las escuelas afirmen su identidad generando aprendizajes que partan de su tradición o historia, afirmando su identidad y sus elementos positivos, y tomen distancia de enfoques donde se enfatiza el déficit o la diferencia por ser pobres o carentes. Las escuelas efectivas a través de sus experiencias de aprendizaje, pueden convertirse en un centro de promoción de la cultura donde se valora la identidad cultural, historia, conocimiento, patrimonio, lengua, arte o prácticas culturales de las comunidades de donde provienen estudiantes y docentes. Estas escuelas parten de valorar sus raíces afirmando su autoestima e identidad y toman esa valoración para proyectarla en la visión compartida de futuro que tienen de su institución.

Con relación a los factores culturales, uno de los aspectos centrales es la adecuación de la escuela al contexto local, en este caso las aproximaciones se encuentran en diferentes niveles de desarrollo. En la teoría revisada se espera que las escuelas compartan experiencias y se conviertan en redes o grupos donde los padres de familia tienen un rol pedagógico en la institución. En el caso de los documentos sobre México y Chile revisados, los logros en algunas escuelas son todavía menores

debido a determinadas situaciones de pobreza o vulnerabilidad. Cabe anotar en este caso que, cuando se parte de la identidad y cultura propia, las dificultades originadas por las situaciones de pobreza deberían disminuir.

3. Con relación a los factores que involucran lo emocional, tanto la teoría revisada como los documentos analizados de organismos internacionales para América Latina, inciden en la importancia de generar un liderazgo, entendido como motivación, vínculo, comunicación y empatía para comprometer a todos los actores de la escuela en una visión común, así como también estar centrado en el aprendizaje. Esta característica es consenso, tanto en la teoría revisada como en los documentos latinoamericanos estudiados.
4. Según la teoría revisada uno de los factores que tiene mayor incidencia en la eficacia escolar es el desarrollo de *relaciones afectivas positivas*, la construcción de vínculos entre los diferentes actores de la escuela, entre directores y docentes, entre docentes y estudiantes, o directores y padres. Esta tarea es liderada por los directores quienes, con una mente abierta, promueven el cambio de un trabajo aislado de los docentes a un trabajo en equipo, propiciando comunicación y diálogo. En los documentos revisados sobre América Latina se encuentra coincidencia con la teoría revisada, ya que los directores, si bien tienen como centro el aprendizaje, este tiene como elementos centrales el desarrollo de la dimensión socioemocional, la autonomía, la autoestima, y el partir de la cultura e identidad de todos los actores de la institución educativa. Otra forma de desarrollo del vínculo afectivo se da en países del Caribe a través del desarrollo de escuelas que brindan soporte emocional, salud mental, y un ambiente de protección y seguridad, cuestión que en ambientes violentos es fundamental para desarrollar aprendizajes.
5. Uno de los factores identificados como centrales en el desarrollo de escuelas eficaces es la importancia de generar un *Ambiente Escolar para*

el Aprendizaje (SLE School learning environment), este factor abarca aspectos emocionales, sociales y culturales, y considera que además de las buenas relaciones que deben existir entre todos los actores vinculados a la institución educativa, también todos ellos tienen la oportunidad de propiciar momentos de aprendizaje o de involucrarse en las diferentes estrategias pedagógicas. La implementación de este factor permite que el aprendizaje se desarrolle en diferentes espacios que van más allá del aula, tiempos que van más allá del horario de clases y actores que van más allá que el docente, todo en un proceso sinérgico para aprender.

A partir de los documentos revisados, se identifica que, en escuelas eficaces de algunos países de América Latina, este factor se empieza a instaurar, desarrollando algunas de las características mencionadas, como son: la articulación de algunas escuelas con otras, la formación de redes entre escuelas, la generación de espacios de reflexión pedagógica entre los docentes, la promoción de la participación de los padres y de otros miembros de la comunidad en experiencias de implementación del currículo o de los recursos de aprendizaje.

6. Otro de los factores fundamentales para el desarrollo de la eficacia escolar es la *motivación*. De los documentos analizados se desprenden dos puntos de vista. Por un lado, el que enfatiza la importancia de una motivación extrínseca del docente (salario, bonos de estímulo); y por otro, el que enfatiza la motivación intrínseca que viene del propio trabajo y de la satisfacción que este genera. En las escuelas eficaces de América Latina analizadas en los documentos señalados, se busca que todos los miembros de la institución educativa se encuentren motivados. De esta manera, los directores generan expectativas positivas, relaciones de confianza y empatía con todos los actores de la escuela. Además, los docentes sienten que la escuela es un espacio donde pueden desarrollarse profesionalmente en pares o en equipos, y donde discuten,

comparten conocimientos y reflexionan sobre su práctica, todo lo cual enciende su motivación. En conjunto la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje. Uno de los documentos denomina a este proceso reculturización de la institución y está basada en la motivación de todos sus actores.



RECOMENDACIONES

1. En tanto los estudios de organismos internacionales sobre eficacia escolar son escasos aún, es relevante realizar investigaciones en América Latina en torno a los logros y desafíos de las escuelas eficaces. Este enfoque permite identificar factores de éxito que puedan implementarse en otras escuelas de la región.
2. El presente estudio ha utilizado la técnica de análisis documental, sin embargo, la información encontrada en los documentos de organismos internacionales ha sido algo escasa por tanto se recomienda desarrollar un estudio que tome como técnica la revisión de la literatura y que compare la teoría revisada con literatura latinoamericana desarrollada en el último quinquenio.
3. De la teoría revisada se constata la existencia de diversos estudios sobre eficacia escolar de países en desarrollo de Asia y África, por lo que se recomienda desarrollar estudios comparativos sobre los factores culturales y socioemocionales que desarrollan la eficacia escolar en estos países.
4. La teoría revisada y el análisis documental sobre escuelas eficaces puede ser complementado con investigación empírica en escuelas públicas sobre el efecto que tienen en la eficacia escolar las categorías socioemocionales y culturales desarrolladas en la presente tesis.
5. La teoría revisada demuestra que la motivación del docente tiene un efecto directo en su desempeño, es importante desarrollar estudios complementarios donde la motivación de los demás actores involucrados en el proceso educativo puede tener efectos en la eficacia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aasen, B., Marope, M. y Ischinger, B. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE. OIE-UNESCO, UNICEF. LACRO.
- Aguerrondo, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Organización para la Cooperación el Desarrollo Económicos. OCDE, México.
- Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). *Guía de Apoyo para Directoras y Directores: Educación de Calidad para nuestra Comunidad Escolar*. UNESCO. Educación, Nuestra Riqueza, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Chile.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.
- Bellei, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Programa de Investigación Asociativa. PIA. Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Resumen. Banco Mundial. Washington,DC
- Caballero, R. (2013). *El "buen docente" estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de educación secundaria*. Tesis de maestría con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5701/CABALLERO_MONTANEZ_ROBERT_BUEN_DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo. BID. Capítulos 4, 5 y 6.

Carreras, P. (2013). *Análisis de tres factores de un modelo de eficacia escolar aplicado por una organización privada en zona rural en el Perú*. Tesis de maestría con mención en Gestión de la Educación.: Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4633/CARRERAS_MARIANI_PIERA_ANALISIS_RURAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flick U. (Ed.) *Qualitative Data Analysis*. Pag. 368-379 London SAGE publications ltd.

Flessa, J., Weinstein, J., Branwell, D., Fernández, M. (2018) School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 46 182-206

Gamarra, H. (2014). *Percepción de Directivos y Docentes sobre cuatro categorías del*

Clima Organizacional en una Institución Educativa Estatal de la UGEL 04 de Comas. Tesis de maestría con mención en Gestión de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de posgrado. Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5650/GAMARRA_RAMIREZ_HELEN_PERCEPCION_COMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González R. (2013). *Percepciones de los Egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre su Formación Continua*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación, con mención en Gestión de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Lima Perú

Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6564/GONZALES_ANDRADE_RODOLFO_PERCEPCIONES_CONTINUA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gray J. (2006). La eficacia escolar y otros resultados de la educación secundaria: tres décadas de investigación británica. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1)16-28. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/551/55140103.pdf

Hernández R., Fernández C., Baptista B., (1991). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill

Hernández-Castilla, R., & Murillo, F., & Martínez-Garrido, c. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 103-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2867/3084>

Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), 499-518

Herrera, J. F., Reyes-Jedlicki, L., Ruiz Schneider, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 17, N°2 p.1-12

Kyriakides, L., Georgiou, M., Creemers, B., Panayiotou, A y Reynolds, D. (2018) The impact of national educational policies on student achievement: A European study. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol, 29 N° 2, 171-203 <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.139876>

Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. (2016): Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VOL. 21, NÚM. 69, PP. 471-499

Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (80) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851>

Mora Vargas, A. (2004). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*. 29 (2), 77-97.

Muñoz, G. (2010) *Eficacia escolar*. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México. Dirección de Evaluación de Escuelas, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 54/4 15 diciembre*.

Murillo, F. J. (2015). Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. *Educación y Ciudad*. N°19. 9-15

- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Revista Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Madrid*. ISSN: 1665-2673 vol. 16, número 72 septiembre-diciembre.
- OREALC/UNESCO (2016) *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile.
- Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF. Gobierno de Chile.
- Preston, C., Goldrin, E., J., Guthrie, E, Ramsey, R. y Huff, J. (2017) Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16:4, 525-562.
- Revilla Figueroa, D y Sime Poma, L. (2012). La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación. Programa Maestría en Educación, Programa Doctorado en Ciencias de la Educación Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *En Blanco R., (Ed.), Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina/UNESCO/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile.
- Rooney, P. (2018). A cultural assets model for school effectiveness. *Cambridge Journal of Education*, 48:4, 445-459.
- Santiváñez, M. (2014). *Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima*. Tesis de maestría con mención en Gestión de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
 Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5780/SANTIVANEZ ARIAS MARTHA SISTEMATIZACION DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5780/SANTIVANEZ%20ARIAS%20MARTHA%20SISTEMATIZACION%20DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Stoll L, Kools, M. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD *Education Working Papers, No. 137*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

Stoll L., Kools, M. (2017) The school as a learning organisation: a review Revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community Vol. 2 No. 1, pp. 2-17*. Emerald Publishing Limited 2056-9548 DOI 10.1108/JPCC-09-2016-0022

Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012) *Análisis del Clima Escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. OREALC. UNESCO Santiago. LLECE.

UNICEF (2014). *An Introduction an Effectives School Principles At Secondary Schools. Office for the eastern Caribbean Area. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/easterncaribbean/ECAO_EPS_Manual.pdf*

Valenzuela, J.P., Bellei, C., y Allende, C., (2016) Measuring Systematic Long-term Trajectories of School Effectiveness Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 27:4, 473-491.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>

Vegas, E., y Umansky, I., (2005). *Improving Teaching and Learning trough Effectives Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* The World Bank. Washington D.C., USA.

Weinstein, J. (2016). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, 10 años después, de la difícil sostenibilidad de la mejora escolar. Un estudio en escuelas desaventajadas de Chile. *Desidades número 13. Año 4*.

Weinstein, A. y Flessa (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership, Vol. 46 (2) 226–257*.

World Bank (2018). BRAZIL: Can Providing Teachers with Feedback and Coaching. From Evidence to Policy. Learning what works for better programs and policies.

APENDICES

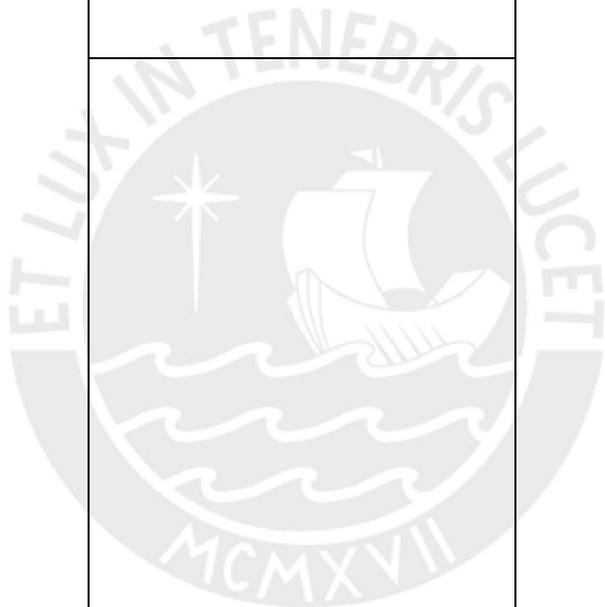


CATEGORIA 1: DOCENTES SATISFECHOS Y MOTIVADOS

Subcategoría: 1.1. Satisfacción del docente						
	22005BMVEGASINCENT	32005UNESCAYLWCOMESC	42011OECDAGUERRESCMEX	82014UNICFBELLEMEJOR	112018BMTEACHBRAS	72014BMBRUNPR OFES
SUB CATEGORÍAS	DOC 2 Vegas, E., y Umansky, I., (2005). Improving Teaching and Learning through Effectives Incentives. . The World Bank. Washington D.C., Estados Unidos.	3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). Guía de Apoyo para Directoras y Directores: UNESCO. E, Ministerio de Educación, Chile.	4. Aguerrondo, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas</i> . OCDE. México.	8. Bellei, C. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.	11 World bank. (2018). BRAZIL: Can Providing Teachers with Feedback and Coaching. The World Bank. Brazil.	7. Bruns, B. y Luque, J. (2014). <i>Profesores excelentes</i> . . Banco Mundial.
Subcategoría 1.1. Satisfacción del docente	1. Infraestructura adecuada y materiales didácticos; recursos básicos 2. Claridad en lo que se espera de los maestros • qué conocimientos y habilidades deben tener los maestros • qué comportamiento y desempeño deben		"Los sistemas educativos de alto desempeño también otorgan considerable reconocimiento y prestigio a los profesores excepcionales" p.63	Entre las escuelas que han alcanzado un alto desempeño, fue habitual observar el esfuerzo del director por conseguir mejores condiciones laborales para los docentes,		Los directores de estas escuelas atraen a buenos profesores, descartan a los profesores ineficaces y designan y forman a nuevos profesionales con más eficacia que los

	<p>mostrar los maestros • qué resultados, en términos de aprendizaje de los estudiantes, se espera que los maestros logren 3. Reglas claras y transparentes para selección de maestros y asignación a la escuela con propósitos específicos • cómo la selección y la asignación de maestros afectan la enseñanza y el aprendizaje 4. Monitoreo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje • qué conocimientos y habilidades tienen los maestros • qué comportamiento y desempeño exhiben los maestros • qué están aprendiendo los estudiantes ya qué ritmo</p>		<p>"Con el mismo gasto fiscal, los sistemas escolares pueden lograr mayor calidad aumentando el promedio salarial mediante una escala de pagos diferenciada por desempeño" p. 64</p>	<p>especialmente contratos indefinidos y jornadas completas o muy cercanas a ello.</p>	<p>Result: "But teachers in program schools made little headway in keeping the entire class engaged" p.3</p>	<p>directores de otras escuelas. Los directores eficaces tienen la capacidad para observar a los profesores en el aula, darles comentarios que contribuyan a su formación y gestionar su separación de la escuela si es necesario. Los directores eficaces apoyan el desarrollo de los profesores y los hacen responsables del desempeño (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013; Boyd et al., 2008; Loeb, Kalogrides y Béteille, 2012).</p>
			<p>"Los programas pueden tener impactos distintos en cada tipo de escuela. En ambos programas de bonificaciones que están funcionando en gran escala, se ha observado una heterogeneidad considerable" p. 67</p>		<p>"Teachers in the program were more likely to use interactive teaching methods, but they still spent the bulk of their time lecturing from the blackboard" p.3</p>	

	<p>progresar 5. Liderazgo educativo y desarrollo profesional para apoyar a las comunidades profesionales de maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> • administradores escolares como líderes instructivos • usar información de la evaluación docente para desarrollar oportunidades de desarrollo profesional adaptadas para cada maestro y equipos de maestros • tiempo incorporado para el desarrollo profesional docente y maestro do colaboración <p>6. Autonomía y autoridad profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • los maestros pueden usar su mejor juicio profesional en el aula • los administradores escolares tienen autonomía profesional para brindar apoyo a los maestros, tanto en recursos materiales como técnicos • los administradores escolares tienen autoridad para recompensar a los maestros de alto rendimiento y penalizar a 		<p>"La bonificación ha producido mejoras más sólidas en las escuelas pequeñas donde los profesores pueden colaborar entre sí y supervisarse unos a otros más fácilmente que en las escuelas grandes" p. 67</p>			<p>Si bien la continuidad de los ascensos y los aumentos del pago básico es central para que se mantenga la solidez de los incentivos, se corre el riesgo de comprometer una compensación elevada para profesores que reciben un ascenso pero que después no mantienen su nivel de capacidades.</p>
--	---	--	--	--	--	---

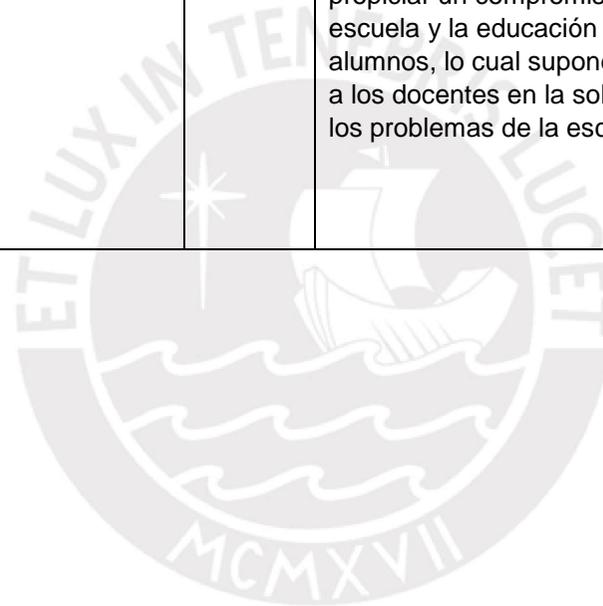


	<p>los estudiantes maestros en formación 7. Incentivos efectivos para los maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salarios relativos adecuados • Salarios más altos para maestros con mejor desempeño • Salarios más altos para maestros que trabajan en áreas desfavorecidas • Oportunidades de progreso a lo largo de la carrera del maestro • Reconocimiento a maestros excelentes • Amenaza real de perder el trabajo para los pobres profesores de rendimiento 					
<p>DOC 2 Vegas, E., y Umansky, I., (2005). Improving Teaching and Learning through Effectives Incentives. . The World Bank. Washington D.C., Estados Unidos.</p>	<p>3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). Guía de Apoyo para Directoras y Directores: UNESCO. E, Ministerio de Educación, Chile.</p>	<p>4. Aguerro, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas</i>. OCDE. México.</p>	<p>8. Bellei, C. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.</p>	<p>11 World bank. (2018). BRAZIL: Can Providing Teachers with Feedback and Coaching. The World Bank. Brazil.</p>		<p>7. Bruns, B. y Luque, J. (2014). <i>Profesores excelentes</i>. . Banco Mundial.</p>

Subcategoría 1.2. Colaboración entre docentes

<p>Subcategoría 1.2. Colaboración entre docentes</p>	<p>Es vital encontrar un balance entre uniones de profesores que se van como organizaciones profesionales que se preocupan por la mejora de la educación y los grupos industriales que se enfocan en los sueldos y las condiciones laborales. El equilibrio permitiría un desarrollo óptimo de las reformas educativas, así como en los incentivos y satisfacción de los docentes.</p>	<p>Es necesario crear formas de colaboración entre las escuelas. Se ganaría mucho si pudieran compartir y aprender de experiencias entre docentes. Puede funcionar identificando docentes "líderes" y que estos den formación colectiva, así como ideas en planificación y evaluación.</p>	<p>Directivos promueven una cultura colaborativa y de trabajo en equipo, con foco en la enseñanza y el aprendizaje, de manera que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional. Para esto crean y lideran espacios de trabajo y reflexión colectiva en los cuales los docentes puedan intercambiar estrategias y dificultades, así como elaborar conjuntamente planificaciones y materiales.</p> <p>Conformar comunidades de trabajo, marcadas por el esfuerzo, es un propósito de estas escuelas. Así, se propicia que entre los docentes existan relaciones positivas y una preocupación profesional, pero también social y personal. De igual modo, se propicia el trabajo conjunto de docentes y apoderados ...p75</p>	<p>El desarrollo de la eficacia escolar, se optimiza cuando se crean formas de cooperación entre diferentes escuelas, donde los maestros comparten experiencias, conformando, en algunos casos, redes de aprendizaje.</p>
---	--	--	---	---

				<p>Docentes como profesionales con espíritu de trabajo en equipo: para estas escuelas el trabajo de cada docente es su mejor capital, protegerlo y dignificarlo es un propósito central de la gestión directiva. Esto se concibe como condición para la profesionalización docente y para propiciar un compromiso con la escuela y la educación de sus alumnos, lo cual supone involucrar a los docentes en la solución de los problemas de la escuela</p>		
--	--	--	--	--	--	--



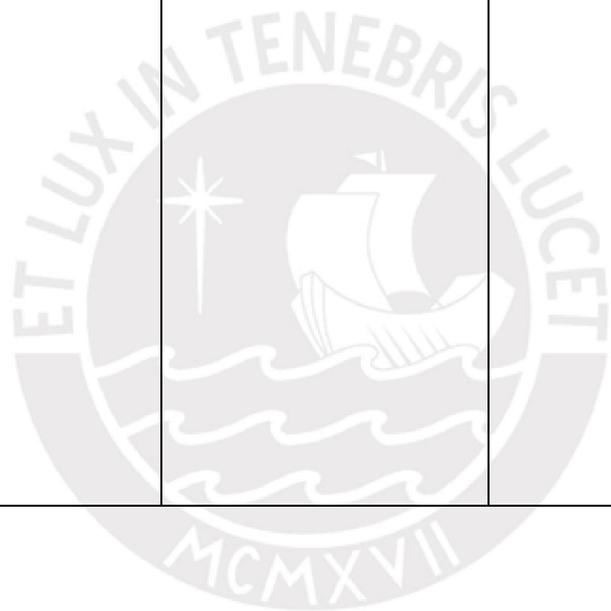
Subcategoría 1.3. Reflexión pedagógica

<p>Subcategoría 1.3. Reflexión pedagógica</p>	<p>DOC 2 Vegas, E., y Umansky, I., (2005). <i>Improving Teaching and Learning through Effective Incentives</i>. The World Bank. Washington D.C., Estados Unidos.</p>	<p>3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). <i>Guía de Apoyo para Directoras y Directores</i>: UNESCO. E, Ministerio de Educación, Chile.</p>	<p>4. Aguerrondo, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas</i>. OCDE. México.</p>	<p>8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?</i> PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.</p>	<p>11 World bank. (2018). <i>BRAZIL: Can Providing Teachers with Feedback and Coaching</i>. The World Bank. Brazil.</p>	<p>7. Bruns, B. y Luque, J. (2014). <i>Profesores excelentes</i>. Banco Mundial.</p>
--	--	--	--	--	---	--



			<p>En México las escuelas trabajan como unidades independientes, el cual, algunas tienen limitaciones respecto al desarrollo profesional. No obstante, otras escuelas no tienen dificultad y pueden realizar buenas prácticas. Ante esa situación se recomienda que las instituciones trabajen de manera colectiva, de tal modo que ambas puedan obtener experiencias acerca de cómo se da la práctica de sus docentes como por ejemplo experiencias que permitan clarificar como se desenvuelve el docente en la escuela.</p>	<p>El intenso trabajo colaborativo entre los docentes, su organización y monitoreo de resultados, también refuerza la cultura compartida. En concreto, la profesionalización docente se expresa en múltiples aspectos que marcan la rutina cotidiana de estas escuelas, como la conciencia extendida por aprovechar el tiempo de la jornada escolar al máximo, el uso intensivo del tiempo docente en apoyar a todos los alumnos, el bajo número de licencias médicas el que nunca los alumnos pierdan clases y que éstas comiencen y terminen puntualmente.</p>	<p>"Improving the effectiveness of teachers in service is one of the biggest challenges school systems face" p.4</p>
--	--	--	--	--	--

			<p>Resulta importante que el sistema de educación pública considere crucial subir los estándares de contratación, de manera que, garantice una buena educación de calidad</p>	<p>Los docentes pueden trabajar de manera eficaz, ya que reciben un <i>feedback</i> sobre su práctica pedagógica.</p>	<p>Según estos directores, no proporcionarles condiciones laborales adecuadas conlleva un alto riesgo de que los docentes abandonen el trabajo, busquen un segundo empleo (probablemente en otro establecimiento), o no puedan concentrarse en lo realmente importante, que es el proyecto de mejoramiento de las oportunidades de los niños. p.70</p>
--	--	--	---	---	--



CATEGORIA 2: AMBIENTE ESCOLAR PARA EL APRENDIZAJE

CATEGORIA 2: AMBIENTE ESCOLAR PARA EL APRENDIZAJE					
	3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). <i>Guía de Apoyo para Directoras y Directores: UNESCO. Educación, Ministerio de Educación,</i>	6. Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012) <i>Análisis del Clima Escolar.</i> OREALC. UNESCO Santiago.	8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela.</i> PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.	9. UNICEF (2014). <i>An Introduction an Effectives School Principles At Secondary Schools.</i> Office for the eastern Caribbean Area. UNICEF.	10 Aasen, B., Marope, M. y Ischinger, B. (2016). <i>La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica.</i> OCDE. OIE-UNESCO, UNICEF. LACRO.
Subcategoría 2.1. Apoyo cognitivo y emocional a estudiantes				Sentir una conexión y un sentido de relación con un maestro es una necesidad esencial para los estudiantes adolescentes (Gregory y Ripski, 2008). Esta necesidad es especialmente crítica para aquellos estudiantes que están en riesgo de abuso de sustancias, que abandonan o se atrasan en la escuela. Los maestros que facilitan las relaciones positivas en sus clases crean entornos que se adaptan al aprendizaje y que satisfacen las necesidades de desarrollo, emocionales y académicas de los estudiantes.	Nos referimos en cambio a los “ambientes de aprendizaje”. Estos se encuentran en la “caja negra”, pero son más globales que los episodios de aprendizaje individual o particular tomados de forma aislada, fuera del contexto de aprendizaje —

			<p>Calidad como educación integral: Son escuelas que consideran su misión más allá de los aprendizajes cognitivos, y buscan también la adquisición de habilidades sociales en sus estudiantes, y su desarrollo integral, que abarca lo cognitivo y no cognitivo, la formación valórica, el sentido de pertenencia, el orgullo y también la felicidad y bienestar; algunas veces se pone énfasis en un aspecto central articulador (como puede ser el desarrollo de habilidades sociales o la educación ambiental). Se reconocen como espacios de acogida y afectividad, donde los estudiantes son el centro del quehacer de la escuela.</p>	<p>La creación de relaciones positivas en el aula tiene un impacto positivo y duradero en el desarrollo académico y social de los estudiantes. Específicamente, los estudiantes que experimentan una conexión personal con un maestro, experimentan una comunicación frecuente con un maestro y reciben más orientación y elogios que las críticas, tienen más probabilidades de confiar en ese maestro, mostrar más participación en el contenido académico, mostrar un mejor comportamiento en el aula, y alcanzar niveles académicos superiores (APA, 2014).</p>	<p>“ambiente”— en el que se encuentran los alumnos y las lecciones. Por lo tanto, un “ambiente de aprendizaje” así entendido se</p>
				<p>Como cualquier otra relación, la creación de relaciones positivas entre compañeros y alumnos-maestros requiere paciencia, planificación y compromiso.</p>	<p>Centra fundamentalmente en las dinámicas e interacciones de cuatro dimensiones: el alumno (quién), los docentes y otros profesionales de la enseñanza (con quién), el contenido (qué aprender) y las instalaciones y tecnologías (dónde y</p>

				<p>El desarrollo de un liderazgo en los alumnos les otorga un apoyo cognitivo y emocional vital a través de la participación relevante. De esa forma, pueden tomar responsabilidades y decisiones conscientes en una sociedad democrática</p>	<p>con qué). Dichas dinámicas e interacciones incluyen los distintos enfoques pedagógicos y las actividades de aprendizaje en la semana, periodo o año lectivos. Por lo tanto, el tiempo es fundamental, ya que cualquier conjunto de relaciones o combinación de actividades solo tiene sentido en la forma en que se desarrollan a lo largo del tiempo, no como una idea.</p>
				<p>El apoyo emocional puede trabajarse mediante la escalera de liderazgo de Hart junto a preguntas cruciales como ¿qué barreras tiene la participación estudiantil? ¿Qué acciones pueden aumentarla? ¿Qué necesidades de liderazgo existen?</p>	
				<p>El apoyo cognitivo mediante la participación estudiantil si el profesor realiza distintas actividades como hace preguntas que fomenten el pensamiento crítico, incluir a los alumnos en el planeamiento de la malla curricular y el apoyo entre pares.</p>	
				<p>El fomento de distintas acciones estudiantiles también fortalece y mejora sus aspectos cognitivos y emocionales. El crear programas de liderazgo holístico se tocan ambos temas mediante las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la</p>	

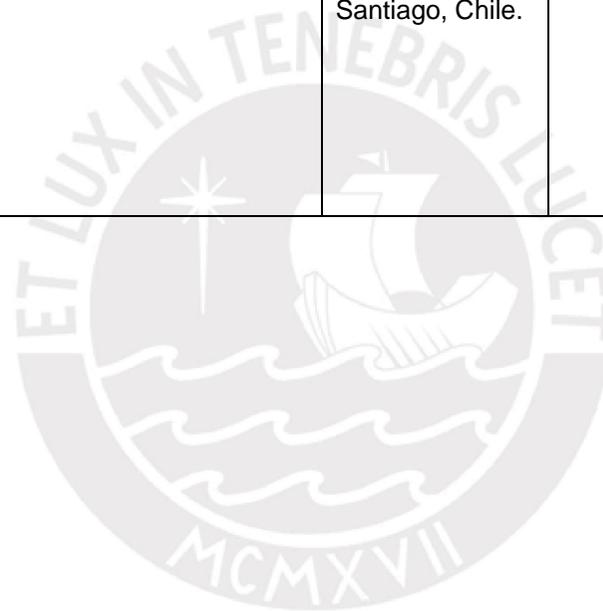
			<p>resolución de conflicto, la incidencia, la creatividad y la conciencia propia</p>	
			<p>PASO 2: CONSTRUIR CONEXIÓN CON LA ESCUELA</p>	
			<p>Se puede pensar que la conexión con la escuela es una dimensión positiva de un entorno académico en el que los estudiantes creen que los maestros se preocupan por ellos como estudiantes y como individuos. Conectar a los estudiantes con la escuela es especialmente crítico en los años de la adolescencia ya que reduce la probabilidad de que los estudiantes se involucren en comportamientos que comprometan la salud y aumenta la probabilidad de éxito académico. Por otro lado, la falta de conexión con la escuela puede poner a los estudiantes en riesgo de violencia. (Blum, 2005)</p>	
			<p>PASO 6: ABORDAR LA SALUD MENTAL DEL ADOLESCENTE</p>	
			<p>Algunos estudiantes con problemas de salud mental requerirán el apoyo adecuado para garantizar que su comportamiento no se deteriore hasta el punto en que representan una amenaza para la comunidad escolar.</p>	

				Trabajar en colaboración con agencias sociales externas y profesionales de salud mental para garantizar que los estudiantes sean referidos a sus servicios cuando sea necesario	
--	--	--	--	---	--



SUBCATEGORIA 2.2.

<p align="center">SUBCATEGORIA 2.2.</p>	<p>3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). <i>Guía de Apoyo para Directoras y Directores</i>: UNESCO. Educación, Ministerio de Educación,</p>	<p>6. Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012) <i>Análisis del Clima Escolar</i>. OREALC. UNESCO Santiago.</p>	<p>8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela</i>. PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.</p>	<p>9. UNICEF (2014). <i>An Introduction an Effectives School Principles At Secondary Schools</i>. Office for the eastern Caribbean Area. UNICEF.</p>	<p>10 Aasen, B., Marope, M. y Ischinger, B. (2016). <i>La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica</i>. OCDE. OIE-UNESCO, UNICEF. LACRO.</p>
--	---	---	--	--	---



<p>Subcategoría 2.2. Clima organizacional y escolar</p>		<p>Los resultados del reporte de factores asociados al logro cognitivo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago, arrojaron que el clima escolar era la variable escolar que más consistentemente predecía el aprendizaje (Treviño, et. al., 2010).El presente documento realiza un análisis en mayor profundidad de las distintas dimensiones del clima escolar en 3º y 6º grado, por separado. Además, se revisó la literatura más reciente sobre los varios factores de pedagogía, relaciones interpersonales, ambiente escolar, manejo de conducta, etc. que contribuyen al clima del aula y de la escuela. Con el análisis de las variables de SERCE y la revisión de la literatura se determinó que el índice de clima escolar del SERCE integraba cuatro elementos distintos, a saber: organización de aula, bullying, clima escolar positivo y clima escolar negativo. El SERCE se realizó en 16 países de América Latina y el Caribe en 2006</p>		<p>Mencionan que es importante comunicarse regularmente con los estudiantes, docentes y padres, a través de todos los medios presenciales y electrónicos, mostrando interés en los estudiantes.</p>	
--	--	---	--	---	--

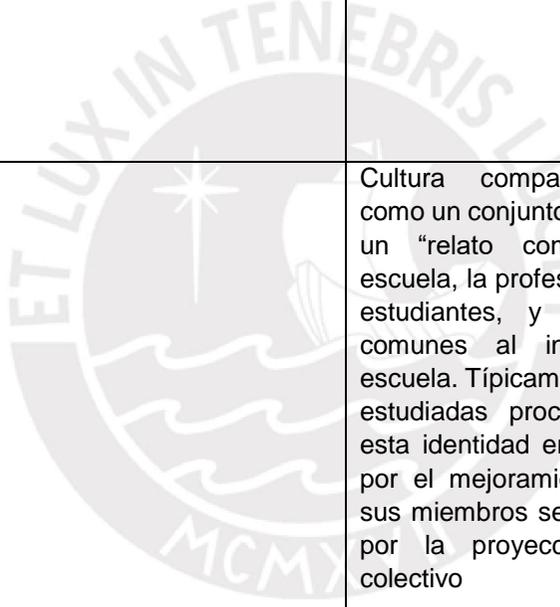
<p>5. Genere condiciones para un clima escolar positivo</p>	<p>Con el análisis de las variables de SERCE y la revisión de la literatura se determinó que el índice de clima escolar del SERCE estaba integrado por cuatro elementos distintos, a saber: organización de aula, bullying, clima escolar positivo y clima escolar negativo</p>		<p>Otro aspecto fundamental es <i>la generación de confianza</i>, manteniendo confidencialidad cuando los estudiantes cuentan sobre actividades peligrosas.</p>	
<p>Al interior de estas escuelas, el ambiente es distendido, de confianza, se aceptan las ideas divergentes, la evaluación y la crítica.</p>	<p>A lo largo de este trabajo se ha podido observar que el constructo clima escolar está compuesto por un conjunto de variables latentes. Estas son, en general, clima escolar positivo y negativo, bullying y organización del aula. Por lo tanto, el constructo que originalmente se usó para predecir el logro en el estudio de factores asociados del SERCE incluía todos estos elementos y no permitía visualizar por separado y con claridad el peso ni el comportamiento de cada uno de ellos.</p> <p>La organización del aula es un factor específico dentro de la sala de clase que incluye manejo de conducta y el uso efectivo del tiempo. Es un aspecto importante de los procesos escolares que contribuye al aprendizaje de los estudiantes</p>		<p>Por otro lado, en el apoyo cognitivo las escuelas de Unicef en el Caribe, proponen organizar las sesiones de aprendizaje por bloques de manera que menos profesores atiendan más periodos, de esta manera pueden tener relaciones más estrechas.</p>	

<p>El alto grado de compromiso que muestran los</p>	<p>Aunque los resultados de los dos estudios no son directamente comparables, es posible concluir que las normas y reglas del profesor, la conducta de los estudiantes y la productividad de la sala de clase explican una gran porción de lo que antes se atribuía a la categoría general de clima escolar.</p>		<p>Complementariamente el programa de tutoría es fundamental, asignado a un profesor o personal para acompañar a los estudiantes que estén con problemas académicos o de otro tipo.</p>	
<p>Docentes está muy relacionado con los espacios de participación que éstos tienen, en la mayoría de los establecimientos estudiados. Gran parte de los profesores reconoce que “tiene la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela”. Al mismo tiempo, esa participación se concilia con el respeto al ejercicio de la autoridad del director, quien, en ocasiones, deberá tomar medidas impopulares (pero necesarias) para su equipo, los padres o los estudiantes</p>	<p>Clima negativo se relacionaba con el logro, pero su relación era inestable e, incluso, podía cambiar de signo. El bullying también se relacionaba con el logro, pero finalmente fue absorbido por el clima negativo. La organización del aula logró permanecer como variable latente en sí misma con una relación estable y con el signo esperado con el aprendizaje.</p>		<p>Finalmente comunicar las expectativas de altos estándares académicos para que los estudiantes sientan que ellos pueden lograrlo.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Confianza entre profesor y alumno 			<p>El ambiente físico contribuye al bienestar físico y emocional del niño. Arreglado todo lo que está roto o necesita reparación y eliminar grafiti. Si estos problemas no se corrigen, se otorga permiso a los estudiantes para faltarle el respeto al entorno físico de la escuela.</p>	
<p>√ Los directores se esfuerzan por crear un clima laboral positivo en el que florezca la confianza recíproca.</p>				
<p>Por esto, los equipos de estas escuelas prefieren abordar el tema de la disciplina fomentando entre alumnos y profesores una convivencia basada en la confianza y el afecto, con docentes que desarrollan una preocupación personal por cada niño. De esta manera, cuando se producen problemas de disciplina, la buena relación establecida previamente con los alumnos, legitima la autoridad de los profesores para poner límites o pedir que mantengan</p>				

<p>determinadas conductas y eviten otras</p>				
<p>Los directores son los primeros en reconocer y elogiar el trabajo bien hecho.</p>				
<p>contribuye a estimular las actitudes positivas y el cumplimiento de normas, sino también mejora la autoestima de quien lo recibe y el clima en el aula y en la escuela</p>				
<p>Si una cultura organizacional es muy rígida y un cambio se implementa en contra de las creencias y los sentimientos más arraigados en la organización, es probable que permanezca solo mientras se mantenga la autoridad que lo respalda, y que se lleve a efecto solo en aquellos ámbitos en los que dicha autoridad ejerza un control directo.</p>				



<p>SUBCATEGORIA 2.3.</p>	<p>3. Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A. y Ermter, K. (2005). <i>Guía de Apoyo para Directoras y Directores</i>: UNESCO. Educación, Ministerio de Educación,</p>	<p>6. Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012) <i>Análisis del Clima Escolar</i>. OREALC. UNESCO Santiago.</p>	<p>8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela</i>. PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.</p>	<p>9. UNICEF (2014). <i>An Introduction an Effectives School Principles At Secondary Schools</i>. Office for the eastern Caribbean Area. UNICEF.</p>	<p>10 Aasen, B., Marope, M. y Ischinger, B. (2016). <i>La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica</i>. OCDE. OIE-UNESCO, UNICEF. LACRO.</p>
<p>Subcategoría 2.3. Escuelas como centros culturales dinámicos</p>	<p>Al plantear un cambio en la cultura organizacional de su escuela, debe efectuar un trabajo de análisis muy cuidadoso, ya que la nueva cultura solo se</p>		<p>Cultura compartida, entendida como un conjunto de significados – un “relato común”– sobre la escuela, la profesión docente y los estudiantes, y de experiencias comunes al interior de cada escuela. Típicamente, las escuelas estudiadas procuran transformar esta identidad en un compromiso por el mejoramiento, haciendo a sus miembros sentir responsables por la proyección del trabajo colectivo</p>	<p>El vínculo entre la escuela y la comunidad tiene distintas dimensiones. Esto es vital, dado que es parte de un proceso cultural de aprendizaje que se produce todo el tiempo y en todas partes.</p>	

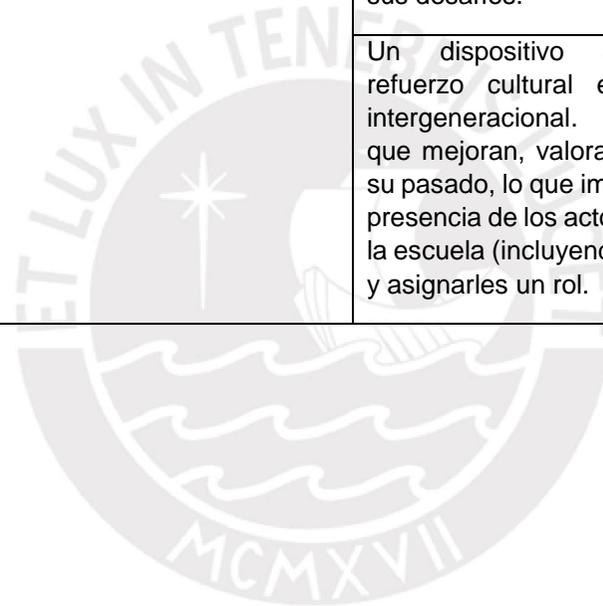
	<p>Mantiene si hay consistencia entre los discursos de las diferentes figuras de autoridad, las normas (lo que se recompensa y castiga) y la praxis. Esto es muy difícil de lograr porque, habitualmente, uno no tiene conciencia de la cultura en la que se encuentra inmerso y puede estar enviando mensajes muy diferentes a los que quisiera. Sin embargo, el mensaje penetra en las mentes y hábitos de profesores, apoderados y alumnos, solo si es reforzado por los diferentes canales.</p>		<p>Las escuelas que han mejorado poseen un relato sobre qué son y cuál es su misión, cuyo corazón tiende a girar en torno a “lo que somos o queremos ser” como escuelas o sobre “una forma de hacer las cosas” que les distingue. Cuando estos relatos se refieren a la identidad de la escuela, hemos identificado tres tipos de contenidos.</p>	<p>La dimensión pedagógica se basa en el aporte de los niños de sus creencias, conocimientos y expectativas y llevan a sus horas el conocimiento y prácticas que aprenden en la escuela. Un proceso dinámico y continuo de aprendizaje.</p>	
			<p>En primer lugar, según los miembros de algunas escuelas donde “La historia nos dice quiénes somos”, es posible reconocer ‘relatos míticos’ en las escuelas, modos de apreciar y contar la historia institucional destacando héroes, conflictos y adversidades,</p>	<p>También tiene una dimensión económica: la educación tiene un costo y una financiación viable depende de la relación saludable</p>	

			<p>y una épica, valores y enseñanzas que esa historia implica. Algunas escuelas tienen una historia heroica de la que se enorgullecen. Por una parte están las escuelas públicas que detentan una posición relevante en la tradición de su ciudad, porque tienen un carácter histórico. Otra circunstancia heroica es el origen de algunas escuelas, marcado por la adversidad del entorno, servir a comunidades pobres e incluso marginales, y trabajar en condiciones iniciales precarias.</p>	<p>entre la escuela y la comunidad. Puede que la comunidad asuma todo el costo, que el gobierno aporte o que la escuela busque fuentes de financiación</p>	
			<p>Docentes y alumnos declaran un fuerte sentido de pertenencia con sus escuelas, manifestado por ejemplo, al referir insistentemente a la escuela como una familia, que apoya y exige. Para los docentes esto es vivido como un entorno que motiva y alienta el desarrollo profesional, y en donde trabajar proporciona un alto grado de satisfacción. Aunque se trata de espacios de trabajo exigentes, para los profesores jóvenes es un lugar de aprendizaje y desarrollo docente, y para quienes tienen más experiencia, una institución que les prestigia y da sentido a sus carreras profesionales</p>	<p>Por último, la dimensión de desarrollo implica que las escuelas buscan lograr los objetivos nacionales de desarrollo. Generar capital humano sin dejar de lado las aspiraciones y realidades de la comunidad</p>	

			<p>Por otra parte, los directivos, docentes y alumnos portan y exhiben la identidad de la escuela que se relaciona con una historia compartida, con colores que los identifican, con sus logros académicos, en competencias deportivas y muestras artístico-culturales; su forma de trabajar en equipo, la elevada responsabilidad por sus actuales docentes y directivos; y la buena disciplina de los alumnos.</p> <p>Para los docentes es fuente de orgullo ser los gestores de escuelas prestigiosas y reconocidas, y poseer las capacidades y compromiso que hacen esto sostenible, cumpliendo así una misión de alto significado social y moral. A todo esto ha contribuido la forma en que los resultados de las pruebas nacionales de aprendizaje son informados y transmitidos en la comunidad escolar y local: las escuelas tienen una alta conciencia de logro académico, donde el reconocimiento interno y la comparación con otras escuelas vecinas (“ser el mejor SIMCE de la comuna”) refuerza su identidad.</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>En las escuelas estudiadas existe una experiencia común entre los actores, que está marcada por una subjetividad positiva en torno al trabajo y al estudio compartido. Tres valores fundamentales caracterizan esa experiencia compartida: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso.</p> <p>Docentes y alumnos declaran un fuerte sentido de pertenencia con sus escuelas, manifestado por ejemplo, al referir insistentemente a la escuela como una familia, que apoya y exige. Para los docentes esto es vivido como un entorno que motiva y alienta el desarrollo profesional, y en donde trabajar proporciona un alto grado de satisfacción. Aunque se trata de espacios de trabajo exigentes, para los profesores jóvenes es un lugar de aprendizaje y desarrollo docente, y para quienes tienen más experiencia, una institución que les prestigia y da sentido a sus carreras profesionales. Para los apoderados el sentido de familia está en concebir la escuela como un lugar de cuidado y acogida para sus hijos.</p> <p>Hemos identificado un amplio conjunto de mecanismos que</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>transmiten y refuerzan la cultura compartida. El primero de ellos es la claridad de propósitos. Las escuelas que mejoran poseen instrumentos y prácticas destinadas explícitamente a transmitir los propósitos, lineamientos y protocolos que la escuela se ha dado para enfrentar sus desafíos.</p>		
		<p>Un dispositivo adicional de refuerzo cultural es el diálogo intergeneracional. Las escuelas que mejoran, valoran y recuperan su pasado, lo que implica valorar la presencia de los actores previos de la escuela (incluyendo ex alumnos) y asignarles un rol.</p>		



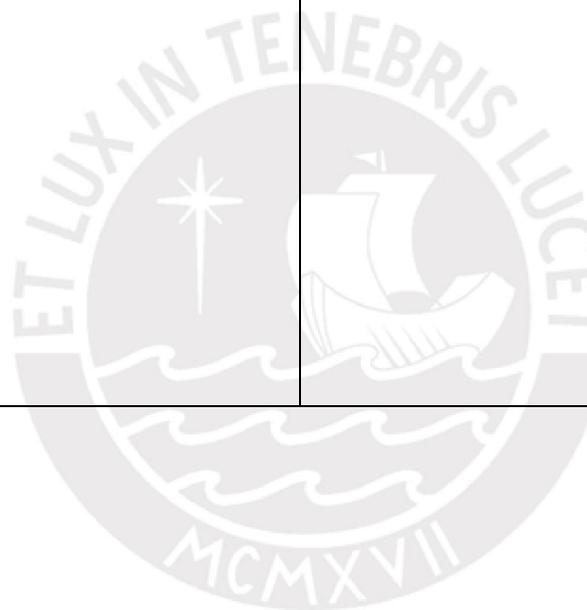
CATEGORIA 3 : LIDERAZGO HUMANO Y PEDAGOGICO			
	1. Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. (2004). <i>¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza</i> . UNICEF. Gobierno de Chile.	4. Aguerro, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas</i> . OCDE México.	8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?</i> PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.
Subcategoría 3.1. Visión compartida	Estas escuelas cuentan con un proyecto educativo vivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo por aprendizaje una formación integral. El peso recae sobre el desarrollo sicosocial de los alumnos, la formación de personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la escuela les entrega. Lo que distingue a estos establecimientos es que la formación integral deja de ser puro discurso y se traduce en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas	RECOMENDACIÓN 9: Desarrollar un marco de estándares profesionales para el liderazgo y la gestión escolar basados en la mejora de los resultados escolares Los...La definición debe estar basada en los roles que tienen el mayor impacto en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, enfocados en el apoyo, la evaluación y en el trabajo con los docentes ayudándolos en sus labores y buscando combatir el bajo desempeño. Se debe considerar cuánta autonomía tienen para tomar decisiones y adoptar una visión estratégica para saber cómo debe evolucionar el sistema escolar mexicano.	Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento sostenidas, comparten un tipo de experiencia subjetiva de la vida escolar que se caracteriza por la existencia de una fuerte cultura e identidad común muy explícita y ampliamente compartida y por la atención central que se confiere al desarrollo y mantenimiento de una convivencia escolar que favorezca el aprendizaje y refuerce la motivación de todos los actores de la escuela. Las escuelas que mejoran tienen el desafío de conectar los propósitos institucionales con estas dimensiones subjetivas de profesores y alumnos: sin motivación de los alumnos, no hay aprendizaje, y sin compromiso docente es muy difícil motivar a los estudiantes.

	<p>Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en la gestión pedagógica están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.</p>		<p>La forma en que la institución se ordena tras el mejoramiento es otra lección importante. En efecto, todos los casos estudiados muestran que los directivos de la escuela, especialmente directoras(es) y jefas(es) de UTP están sistemáticamente presentes como actores clave (conduciendo, motivando y supervisando) en las experiencias de mejoramiento escolar que se vuelven sostenidas. Es desde ellos que se promueve un tipo de cultura profesional, de innovación, de motivación e identidad, un contexto para el desarrollo profesional y laboral y unas prácticas de trabajo docente que están a la base de la movilización del mejoramiento escolar. En la escuela, las condiciones en que trabajan los profesores determinan las condiciones en que aprenden los alumnos, y los líderes que empujan y sostienen el mejoramiento escolar lo saben.</p>
--	--	---	---

	<p>1. Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. (2004). <i>¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza</i>. UNICEF. Gobierno de Chile.</p>	<p>4. Aguerro, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas</i>. OCDE México.</p>	<p>8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?</i> PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.</p>
<p>Subcategoría 3.2. Enfoque pedagógico del liderazgo</p>	<p>Todas las escuelas cuentan con líderes técnico-pedagógicos e institucionales aceptados por sus pares, por los alumnos y los apoderados. Son reconocidos no por su cargo formal de autoridad, sino por el apoyo efectivo que brindan a toda la comunidad escolar. Los directores son personas que, además de relacionarse hacia afuera, están presentes en la escuela (casi nunca en su oficina), observan y evalúan, visitan las clases, dan consejos y sugerencias, solucionan problemas. El equipo directivo, con fuerte presencia del director o del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), realiza un trabajo riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación que se aplica en el aula, a los docentes y a la unidad educativa como un todo; definen metas y prioridades y las traducen en acciones acordadas. El punto de partida y de llegada en estas tareas es siempre el aprendizaje de los alumnos</p>		<p>La forma en que la institución se ordena tras el mejoramiento es otra lección importante. En efecto, todos los casos estudiados muestran que los directivos de la escuela, especialmente directoras(es) y jefas(es) de UTP están sistemáticamente presentes como actores clave (conduciendo, motivando y supervisando) en las experiencias de mejoramiento escolar que se vuelven sostenidas. Es desde ellos que se promueve un tipo de cultura profesional, de innovación, de motivación e identidad, un contexto para el desarrollo profesional y laboral y unas prácticas de trabajo docente que están a la base de la movilización del mejoramiento escolar. En la escuela, las condiciones en que trabajan los profesores determinan las condiciones en que aprenden los alumnos, y los líderes que empujan y sostienen el mejoramiento escolar lo saben.</p>

			<p>La gestión de los directivos de al menos dos tercios de las escuelas tiene como foco principal el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. La mayoría de ellos son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos, tienen una importante experiencia como docentes de aula, y demuestran gran conocimiento del ámbito curricular-pedagógico. Son directivos que monitorean cercanamente el trabajo docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes, y apoyan a los docentes en las dificultades que enfrentan en su práctica. Frecuentemente observan y retroalimentan las prácticas pedagógicas de los docentes, revisan sus planificaciones de clases y evalúan la cobertura curricular, así como el avance de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes cursos. Una preocupación constante de muchos de los directivos en estas escuelas es el alineamiento y coherencia de las estrategias de enseñanza entre cursos y subsectores, y la articulación de los distintos niveles</p>
			<p>Una de sus habilidades más relevantes, su capacidad para identificar las fortalezas y características de los docentes que mejor se adecuan a cada nivel, disciplina y grupo de estudiantes. Varios de ellos creen que uno de sus mayores aportes ha sido conformar un cuerpo docente adecuado a las necesidades de la escuela y apoyarlos para potenciar sus competencias.</p>

			<p>En las etapas de mayor desarrollo de las capacidades institucionales de las escuelas, cuando las mencionadas condiciones de base se han logrado en buena medida (lo que caracteriza a aquellas escuelas que aumentan de media a alta efectividad y sus procesos de mejoramiento están institucionalizados o en vías de institucionalización), los directivos ponen mayor foco en apoyar y retroalimentar las prácticas pedagógicas de los docentes, y aumentar su consistencia entre las diferentes aulas, implementar un monitoreo sistemático de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los docentes, y usar la información que recolectan para la toma de decisiones, en especial para apoyar a los estudiantes que presentan mayores dificultades. Adicionalmente, se observa una mayor preocupación por la sistematicidad y calidad del trabajo técnico colectivo de los docentes. Es decir un liderazgo más cercano a lo que la investigación denomina un liderazgo pedagógico o instruccional.</p>
--	--	--	--



	<p>1. Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. (2004). <i>¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza</i>. UNICEF. Gobierno de Chile.</p>	<p>4. Aguerro, I., Benavides, F., Cox, C., Fredriksson, U., Hobson, A., Levin, B., Matthews, P., Moorman, H., Pont, B., Schmelkes, S., Schwartz, R., Toledo Figueroa, D. y Zorrilla, M. (2011) <i>Mejorar las escuelas</i>. OCDE México.</p>	<p>8. Bellei, C. (2014). <i>Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?</i> PIA. CIAE. UNICEF. Lom Ediciones. Santiago, Chile.</p>
<p>Subcategoría 3.3. Adecuación del centro al contexto</p>		<p>Las escuelas en donde existen buenas prácticas y de alta calidad deben compartirlas con las escuelas que tienen una capacidad limitada para su propia mejora. Se ganaría mucho si las escuelas lograran trabajar en conjunto con otras escuelas de manera que pudieran reunir las experiencias de sus docentes, ATP y directores. Algunos ejemplos incluyen: identificar un docente líder en cada área del conocimiento "central" dentro del grupo de escuelas y permitirles un cierto tiempo para trabajar con docentes en otras escuelas; ofrecer formación colectiva local para docentes; compartir planeación y evaluación con el objetivo de mejorar la enseñanza; o agrupar escuelas en asociaciones oficiales, con un director ejecutivo para dirigir cada grupo y responsabilizarse de la rendición de cuentas para la mejora de su desempeño.</p>	<p>Casi todos los casos estudiados reafirman que uno de los principales iniciadores y/o motores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas han sido sus directivos. Los directivos de la mayoría de las escuelas tienen una alta legitimidad y validación de su liderazgo de frente a los actores escolares, tanto respecto a la conducción de la escuela como en el plano técnico pedagógico</p>

		<p>RECOMENDACIÓN 14: Fortalecer la participación social dando a los consejos escolares mayores responsabilidades en relación a la escuela, y a la escuela mayores responsabilidades en relación a la comunidad. Los consejos escolares pueden ser un recurso importante para mejorar la calidad escolar, pero el solo hecho de crearlos no producirá alianzas sociales eficaces. La participación social puede ser un instrumento clave para ayudar a los directores de escuela mediante los mecanismos eficaces de liderazgo distributivo. Un consejo escolar bien preparado y asesorado puede ayudar de un modo significativo al director de la escuela para que articule con mayor eficiencia lo que sucede en el aula, la escuela y la comunidad. Más importante aún, es que los consejos escolares necesitan contar con poder o influencia real sobre aspectos importantes, como son la selección del personal escolar (incluyendo al director de la escuela), los recursos, el currículum y otros asuntos de la organización escolar. Para mejorar la participación social, México necesita reforzar primero su cultura participativa y formarse para ello.</p>	
--	--	---	--

<p>Subcategoría 3.4. Docentes se conectan a estudiantes, directores se conectan a sus equipos</p>	<p>Su compromiso personal será una señal poderosa y de gran credibilidad respecto a lo que usted quiere para la escuela, y un elemento motivador para docentes, apoderados y alumnos: “La directora no es de las que dicen ‘hagamos esto y ustedes lo hacen’, sino que ella trabaja mucho en todo lo que propone</p>		<p>DIRECTORES transmiten altas expectativas en las capacidades de sus estudiantes y docentes, motivándolos constantemente a dar lo mejor de sí mismos y abordar nuevos desafíos, promoviendo de esa manera mayor confianza en las propias capacidades y un alto sentido de eficacia personal.</p>
		<p>Se requiere mayor información, datos y transparencia en el trabajo relacionado con la participación social. De hecho los beneficios de la participación social efectiva van más allá de la escuela. Los consejos escolares pueden convertirse en eficaces “escuelas de la ciudadanía”, generando ciudadanos más informados y preparados. Este aprendizaje de la democracia y de la rendición de cuentas en las prácticas escolares podría también ser útil para desarrollar un compromiso adicional para encontrar soluciones a los desafíos del sistema frente a la comunidad, el estado y los niveles nacionales</p>	<p>Paralelamente, invierten enorme tiempo y energía en la renovación de la cultura escolar, el aumento de las expectativas y la motivación de docentes y estudiantes, y la generación de relaciones de confianza entre los actores escolares; es decir, una “reculturización” de la escuela. Esto no significa que los directivos no ejerzan un liderazgo pedagógico en estas escuelas o que no se realicen cambios en la dimensión curricular pedagógica, pero el énfasis en etapas iniciales de las trayectorias de mejoramiento escolar pareciera estar en lo que la literatura describe como “liderazgo transformacional”, generador de las condiciones organizacionales y el compromiso de los actores para comenzar un proceso sistemático de mejoramiento.</p>