



Deusto

Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

ESCUELAS EFICACES Y RESILIENTES

UN MODELO ALTERNATIVO DE SER ESCUELA EN MÉXICO

Tesis Doctoral realizada por

Luis Gerardo Moro Madrid S.J.

Dirigida por

Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla

Dra. Elena Auzmendi Escribano

Deusto, 2017



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ESCUELAS EFICACES Y RESILIENTES

**UN MODELO ALTERNATIVO DE SER ESCUELA EN
MÉXICO**

TESIS DOCTORAL

Luis Gerardo Moro Madrid S.J.

DIRECTOR: Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla

DIRECTORA: Dra. Elena Auzmendi Escribano

Deusto, 2017

Dedicatoria

- A Dios, que me dio la vida, me llamó y me sigue permitiendo contribuir en su obra.
- A mis padres, Gerardo y Graciela, mi inspiración, mi alegría y mi apoyo en cada momento de la vida.
- A mis hermanos, Angie y Steve, por su amor y su saber estar siempre a mi lado.
- A Luis Gerardo, Geraldine, Ale y Carlos, por su presencia en mi vida.
- A la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, que me impulsó a lograr este sueño académico y me confió la dirección de un colegio para vivir lo aprendido durante estos años.
- A la Comunidad Jesuita del Instituto Cultural Tampico, por su apoyo incondicional, su paciencia y su cariño

Agradecimientos

- A mi director, Francisco Javier Murillo, por enseñarme el arte de la investigación y el significado del rigor académico.
- A mi directora, Elena Auzmendi Escribano, por sus sabios consejos, su exigencia académica y su saber acompañarme en los momentos de mayor duda.
- A la Comunidad Jesuita de la Universidad de Deusto, por acogerme y enriquecer mi trabajo de investigación en el día a día compartido.
- A la Comunidad Educativa de la Telesecundaria Tetsijtsilin, por permitirme ser parte de ellos y tratarme como un miembro más de la escuela.
- A la Comunidad Educativa del Colegio Patria Tercer Milenio, por su compartir honesto y transparente, y su deseo sincero por aprender junto conmigo.
- A las personas que a lo largo de este camino enriquecieron y aportaron tanto a este trabajo, especialmente a Yaneth, Stefany, Valentina, Asier, Noelia, Perla y Gustavo.
- A los profesores mexicanos que siguen luchando por sus ideales y por creer que otra escuela es posible en México.

Índice General

Introducción.....	19
Capítulo 1. EFICACIA ESCOLAR	27
1.1. Una aproximación a la noción de eficacia.....	28
1.2 El Movimiento de Eficacia Escolar como línea de investigación Pedagógica	31
1.3 Síntesis histórica de los estudios de eficacia escolar.....	47
1.4 El Movimiento de Eficacia Escolar en América Latina	56
Capítulo 2. FACTORES Y MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR.....	79
2.1 Factores de eficacia escolar.....	80
2.2 Modelos integrales de eficacia escolar	118
Capítulo 3. LA RESILIENCIA.....	139
3.1 La resiliencia: elementos clave para su comprensión	142
3.2 La resiliencia como objeto de investigación.....	158
3.3 Estructura de la personalidad resiliente	172
3.4 La resiliencia escolar	191
Capítulo 4. HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR EFICAZ Y RESILIENTE	207
4.1 Dos historias paralelas tras un mismo fin	208
4.2 Fundamentos para una estrecha colaboración	219
4.3 Un modelo escolar eficaz y resiliente	224

Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	235
5.1 Objetivos de la investigación	236
5.2 Metodología de la investigación	237
5.3 El proceso de triangulación y los criterios de calidad en la investigación cualitativa.....	268
Capítulo 6. DOS COMUNIDADES EDUCATIVAS ORIENTADAS A LA EFICACIA Y LA RESILIENCIA.....	271
6.1 La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin	272
6.2 Colegio Patria Tercer Milenio	306
Capítulo 7. PERTINENCIA DE UN MODELO ALTERNATIVO DE SER ESCUELA EN MÉXICO	345
7.1 La cultura organizacional como fuente de cambio	346
7.2 Factores vinculados al logro de la escuela eficaz y resiliente	358
7.3 Reflexión sobre el impacto de ciertos factores escolares eficaces y resilientes en el bienestar socioemocional y académico del alumnado.....	362
7.4 Descripción de prácticas escolares eficaces y resilientes	370
7.5 Factores protectores escolares identificados en dos escuelas eficaces y resilientes.....	372
7.6 Factores de riesgo identificados en dos escuelas eficaces y resilientes	375
7.7 Modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia	378
Capítulo 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	381
8.1 En la discusión está el detalle	382
8.2 Resultados y aportes. Lo que hemos aprendido.....	398
8.3 De la teoría a la práctica. Ser congruentes y no morir en el intento.....	405
8.4 Reconocer la realidad para un mayor fruto	409
8.5 Futuros caminos por andar.....	412
8.6 Quedarse con lo mejor o un modo de concluir	414
Anexos.....	417
Referencias Bibliográficas.....	423

Índice Analítico

Introducción	19
Capítulo 1. EFICACIA ESCOLAR	27
1.1 Una aproximación a la noción de eficacia	28
1.2 El Movimiento de Eficacia Escolar como línea de investigación	
Pedagógica	31
1.2.1 Origen histórico del movimiento	32
1.2.2 Conceptualización del Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia	
Escolar	34
1.2.3 El objeto de estudio del Movimiento de Eficacia Escolar.....	36
1.2.4 Hacia una definición de escuela eficaz	39
1.2.5 Escuela eficaz versus escuela de calidad.....	45
1.3 Síntesis histórica de los estudios de eficacia escolar	47
1.3.1 Primera etapa: El informe Coleman y sus reanálisis (1966-1972)	47
1.3.2 Segunda etapa: Primeros estudios sobre las escuelas eficaces	
(1971-1979)	49
1.3.3 Tercera etapa: Consolidación de la investigación sobre eficacia escolar	
(1979-1986)	51
1.3.4 Cuarta etapa: Estudios de la tercera generación (1986-2000)	53
1.3.5 Una quinta etapa (2000...).....	55
1.4. El Movimiento de Eficacia Escolar en América Latina	56
1.4.1 La eficacia escolar en Latinoamérica	57
1.4.2 Características de los estudios sobre eficacia escolar en América Latina..	58
1.4.3 Líneas de estudio	59
1.4.3.1 Investigaciones de eficacia escolar	59
1.4.3.2 Estudios enfocados en la relación entre determinados	
factores y el rendimiento de los alumnos.....	62
1.4.3.3 Evaluación de programas de mejora	65

1.4.3.4 Estudios etnográficos sobre la escuela.....	66
1.4.4 Red Iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela	67
1.4.5 El Movimiento de Eficacia Escolar en México	71
1.4.5.1 Algunos resultados de los estudios sobre eficacia en México	73
1.4.5.2 Otras investigaciones llevadas a cabo en México	75
Capítulo 2. FACTORES Y MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR.....	79
2.1 Factores de eficacia escolar	80
2.1.1 Revisión internacional de los factores de eficacia escolar	81
2.1.1.1 Sentido de comunidad: metas compartidas, consenso y trabajo en equipo	85
2.1.1.2 Liderazgo educativo	87
2.1.1.3 Clima escolar y de aula.....	89
2.1.1.4 Altas expectativas	91
2.1.1.5 Calidad del currículo / estrategias de enseñanza	93
2.1.1.6 Organización del aula	95
2.1.1.7 Seguimiento y evaluación en todos los niveles	97
2.1.1.8 Aprendizaje organizativo / desarrollo profesional	98
2.1.1.9 Participación e implicación de la Comunidad Educativa.....	100
2.1.1.10 Recursos educativos.....	101
2.1.2 Revisión latinoamericana sobre factores de eficacia escolar.....	103
2.1.2.1 Factores relevantes de eficacia escolar en América Latina.....	103
2.1.2.2 Factores de eficacia en la investigación mexicana	111
2.1.2.3 Hacia una cultura de eficacia	116
2.2 Modelos integrales de eficacia escolar	118
2.2.1 Modelos sistémicos de eficacia escolar.....	119
2.2.1.1 Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990, 1992)	121
2.2.1.2 Modelo de eficacia escolar de Creemers y Kyriakides (2008)	124
2.2.2 Modelos de Eficacia Escolar para Latinoamérica.....	127
2.2.2.1 Modelo iberoamericano de eficacia escolar de Javier Murillo (2007)	128
2.2.2.2 Modelo analítico de eficacia escolar para escuelas primarias en México, de Emilio Blanco (2008)	131
2.2.2.3 Idoneidad y retos de los factores asociados a la eficacia.....	136
Capítulo 3. LA RESILIENCIA.....	139
3.1 La resiliencia: elementos clave para su comprensión	142
3.1.1 Antecedentes de la resiliencia psicológica.....	142
3.1.2 Conceptualización de la resiliencia psicológica	144
3.1.2.1 Distinción de la resiliencia psicológica con respecto a otros términos.....	146
3.1.2.2 Definiciones de resiliencia psicológica según diversos autores.....	148
3.1.3 Origen y proceso histórico de los estudios sobre resiliencia psicológica.....	152
3.1.3.1 Primera generación (década de los 80).....	155
3.1.3.2 Segunda generación (década de los 90).....	156

3.1.3.3 Tercera generación (década del 2000).....	157
3.2 La resiliencia como objeto de investigación.....	158
3.2.1 Naturaleza y objeto de la resiliencia psicológica.....	158
3.2.2 Corrientes o escuelas de pensamiento sobre resiliencia.....	161
3.2.2.1 La escuela anglosajona.....	162
3.2.2.2 La escuela europea	164
3.2.2.3 La escuela latinoamericana.....	165
3.2.3 Línea de estudios sobre resiliencia escolar y psicológica desde América Latina.....	166
3.2.4 Críticas a la resiliencia psicológica	170
3.3 Estructura de la personalidad resiliente	172
3.3.1 La personalidad resiliente	173
3.3.2 Componentes de la personalidad resiliente.....	178
3.3.2.1 Factores en torno a la resiliencia.....	179
3.3.2.2 Factores internos (intrapésicos) de la resiliencia	183
3.3.2.3 Habilidades para la acción resiliente	185
3.3.3 Pilares de la resiliencia psicológica.....	187
3.4 La resiliencia escolar	191
3.4.1 Resiliencia y escuela	192
3.4.1.1 Definición de resiliencia escolar.....	194
3.4.1.2 Criterios para la resiliencia escolar	197
3.4.2 Concreción de la resiliencia escolar	198
3.4.3 Perspectivas de la resiliencia escolar	203
Capítulo 4. HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR EFICAZ Y RESILIENTE ...	207
4.1 Dos historias paralelas tras un mismo fin	208
4.1.1 Concordancias entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa.....	209
4.1.1.1 Emergen como una reacción al determinismo socioeconómico de una época.....	209
4.1.1.2 Ambas corrientes cimientan sus teorías en casos excepcionales o extraordinarios	211
4.1.1.3 Comparten una misma visión antropológica	212
4.1.1.4 Existe una correlación histórica en sus procesos de consolidación.....	213
4.1.1.5 Analogía de factores entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa	215
4.1.2 Diferencias entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa.....	217
4.2 Fundamentos para una estrecha colaboración	219
4.2.1 Un mutuo enriquecimiento.....	219
4.2.2 Viabilidad para la construcción de un modelo escolar eficaz y resiliente.....	222
4.3 Un modelo escolar eficaz y resiliente	224
4.3.1 Principios rectores para una propuesta de modelo escolar	224
4.3.2 Hacia la construcción de un modelo escolar eficaz y resiliente	226
4.3.2.1 Características del modelo escolar orientado a la eficacia y la resiliencia	227
4.3.2.2 Objetivos del modelo de intervención escolar eficaz y resiliente	228

4.3.2.3 Dimensiones del modelo escolar orientado a la eficacia y la resiliencia	229
4.3.3 Una respuesta oportuna para las escuelas mexicanas situadas en contextos socioeconómicos y escolares adversos	232
Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	235
5.1 Objetivos de la investigación	236
5.2 Metodología de la investigación	237
5.2.1 El estudio de caso y la perspectiva etnográfica.....	240
5.2.2 El diseño de la investigación.....	242
5.2.3 Selección de casos.....	243
5.2.3.1 Colegio Patria Tercer Milenio.....	245
5.2.3.2 Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin.....	247
5.2.4 Arquitectura categorial: categorías y unidades de análisis.....	249
5.2.5 La selección de los participantes.....	255
5.2.6 Instrumentos de recogida de la información	256
5.2.6.1 Encuesta a las directoras y equipos directivos.....	257
5.2.6.2 Entrevistas semiestructuradas	258
5.2.6.3 Grupos de discusión	259
5.2.6.4 Cuestionario de preguntas abiertas reflexivas.....	260
5.2.7 El trabajo de campo.....	261
5.2.8 Análisis de datos: la teoría fundamentada.....	263
5.3 El proceso de triangulación y los criterios de calidad en la investigación cualitativa.....	268
Capítulo 6. DOS COMUNIDADES EDUCATIVAS ORIENTADAS A LA EFICACIA Y LA RESILIENCIA.....	271
6.1 La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin	272
6.1.1 Una institución bien organizada	274
6.1.2 “No jalen que descubijan” o el arte de reinventarse	276
6.1.3 ¿Quién manda aquí?, o el arte de construir comunidad	279
6.1.4 A aprender se ha dicho o una forma de ganarse la vida	286
6.1.5 El orgullo de ser quien soy o el fomento de la identidad	291
6.1.6 Una comunidad en armonía con su medio	296
6.1.7 Todos para uno o uno para todos.....	298
6.1.8 El amor al conocimiento o el arte de hacer las cosas bien	302
6.1.9 A manera de conclusión.....	304
6.2 Colegio Patria Tercer Milenio	306
6.2.1 Donde hubo fuego, cenizas quedan.....	308
6.2.2 Aprender a sobrevivir en la jungla urbana.....	310
6.2.3 De la coerción a la cohesión o el modo de liderazgo	313
6.2.4 “Ámame, ódiame pero no me ignores” o el arte de vivir en paz	318
6.2.5 Educar para cambiar el mundo.....	321
6.2.6 Aquello que nos define o el sentido de pertenencia	327
6.2.7 “Si te vienen a contar cositas malas de mí” o el adiós al ambiente tóxico.....	331
6.2.8 Ojo por ojo... se ven mejor las cosas	335
6.2.9 Ser mejores sin morir en el intento.....	338
6.2.10 Y al final, con qué nos quedamos	342

Capítulo 7. PERTINENCIA DE UN MODELO ALTERNATIVO DE SER ESCUELA EN MÉXICO	345
7.1 La cultura organizacional como fuente de cambio	346
7.2 Factores vinculados al logro de la escuela eficaz y resiliente	358
7.3 Reflexión sobre el impacto de ciertos factores escolares eficaces y resilientes en el bienestar socioemocional y académico del alumnado.....	362
7.3.1 La resignificación de la identidad cultural.....	362
7.3.2 El cuidado de los vínculos o la saludabilidad de la escuela.....	364
7.3.3 Llegar a acuerdos para lograr ser una institución equitativa	366
7.3.4 Sin mejora escolar no hay paraíso	368
7.4 Descripción de prácticas escolares eficaces y resilientes	370
7.5 Factores protectores escolares identificados en dos escuelas eficaces y resilientes.....	372
7.6 Factores de riesgo identificados en dos escuelas eficaces y resilientes.....	375
7.7 Modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia	378
Capítulo 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	381
8.1 En la discusión está el detalle	382
8.1.1 El liderazgo, a la base de toda transformación.....	382
8.1.2 Crear vínculos, como punto de partida	388
8.1.3 Llegar a acuerdos, tarea difícil pero necesaria	392
8.1.4 La identidad, un asunto por resolver.....	395
8.2 Resultados y aportes. Lo que hemos aprendido.....	398
8.3 De la teoría a la práctica. Ser congruentes y no morir en el intento.....	405
8.4 Reconocer la realidad para un mayor fruto	409
8.5 Futuros caminos por andar.....	412
8.6 Quedarse con lo mejor o un modo de concluir	414
Anexos	417
Referencias Bibliográficas	423

Índice de Figuras

Figura 1.1 El Sistema de Coherencias Múltiples.....	30
Figura 1.2 Modelo de los cinco factores de Ronald Edmonds.....	50
Figura 2.1 El ciclo de los factores asociados a la eficacia.....	85
Figura 2.2 Modelo explicativo de eficacia escolar.....	120
Figura 2.3 Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens.....	123
Figura 2.4 Modelo dinámico de evaluación de la eficacia.....	125
Figura 2.5 Modelo iberoamericano de eficacia escolar.....	129
Figura 2.6 Modelo analítico de eficacia escolar en México.....	132
Figura 3.1 Categorías críticas de la resiliencia	171
Figura 3.2 Pilares de la resiliencia.....	189
Figura 3.3 “La rueda de la resiliencia”.....	200
Figura 4.1 Factores coincidentes entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa	217
Figura 5.1 Categorías de las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia	251
Figura 5.2 Arquitectura categorial: Categorías y subcategorías de análisis.....	252
Figura 7.1 Modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia.....	380

Índice de Gráficas

Gráfica 7.1 y 7.2 Fomento de la identidad	363
Gráfica 7.3 y 7.4 Promoción de los vínculos sociales.....	365
Gráfica 7.5 y 7.6 Sobre los acuerdos para una mejor educación	367
Gráfica 7.7 y 7.8 Sobre los acuerdos para una mejor educación	369
Gráfica 7.9 y 7.10 Factores protectores identificados por los alumnos.....	374
Gráfica 7.11 y 7.12 Factores de riesgo identificados por los alumnos.....	377

Índice de Tablas

Tabla 2.1 Cuadro sintético de los factores de eficacia en estudios clásicos.....	83
Tabla 2.2 Factores de eficacia escolar en la investigación latinoamericana.....	104
Tabla 2.3 Factores de aula y escuela asociados a productos socio-afectivos.....	111
Tabla 3.1 Palabras diferenciadas de la resiliencia psicológica	146
Tabla 3.2 Cuadro sintético de definiciones de resiliencia.....	148
Tabla 3.3 División de los estudios sobre resiliencia.....	155
Tabla 3.4 Cuadro sintético de los factores intrapsíquicos de resiliencia.....	184
Tabla 3.5 Habilidades de acción para la resiliencia.....	187
Tabla 3.6 Tareas de la escuela resiliente	201
Tabla 4.1 Principios del modelo escolar eficaz y resiliente.....	225
Tabla 5.1 Cualidades de la presente investigación	238
Tabla 7.1 Comparativo de las culturas escolares.....	357

Índice de Fotografías

Fotografía 6.1 Taller de artesanías impartido por un padre de familia	290
Fotografía 6.2 Fiestas en honor de la Virgen, grupo de jóvenes de Tetsijtsilin	294
Fotografía 6.3 Trabajo en el laboratorio.....	323
Fotografía 6.4 Grupo de alumnos del Colegio Patria.....	330

Listado de Abreviaturas y Acrónimos

Dependencias, entidades y organismos internacionales:

AERA	American Educational Research Association
CAB	Convenio Andrés Bello
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CIPP	Context- Input-Process-Product
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CSR	Comprehensive School Reform
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
ESI	Effectiveness School Improvement
HRS	High Reliability Schools
ICSEI	International Congress for School Effectiveness and Improvement
IIEE	Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar
INE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPP	Input-Process-Product
IQEA	Improving the Quality of Education
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

LSES	Louisiana School Effectiveness Studies
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NCESRD	National Center for Effective Schools Research and Development
NEPSO	Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo
ODA	Oportunidades de aprendizaje
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OREALC	Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe
OTL	Oportunidades para Aprender (por sus siglas en inglés)
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés)
REICE	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación
RIEME	Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela
SAEB	Sistema Nacional Avaliação da Educação
SEP	Secretaría de Educación Pública
SER	School Effectiveness Research
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (por sus siglas en inglés)
VA	Valor añadido

INTRODUCCIÓN

La educación en México, en la actualidad, se enfrenta a una serie de retos e importantes desafíos. En los últimos años el país se ha visto inmerso en un proceso de reforma educativa que busca combatir el rezago académico, generar políticas administrativas más acordes con la realidad, evaluar a los profesores antes de ocupar una plaza docente y, sobre todo, elevar la calidad educativa de las escuelas mexicanas.

No obstante los buenos propósitos de la reforma emprendida por el Presidente Enrique Peña Nieto, el año 2016 ha estado marcado por el conflicto magisterial, la suspensión indefinida de labores escolares en varios Estados del país, las huelgas y protestas violentas, los bajos estándares académicos en las pruebas de medición, la alta deserción escolar, la devaluación social de la figura docente, la corrupción sindical, así como la pobreza en infraestructura y la escasa inversión tecnológica que viven muchas escuelas públicas en México.

Por otra parte, el sistema educativo mexicano parece haberse estancado en el modelo industrial en que fue diseñado, centrado en la dinámica de repetir un contenido, aprobar un examen, cursar así los distintos niveles educativos, ingresar a la universidad, obtener un título y conseguir un buen empleo y un salario digno con qué vivir.

La escuela como institución formativa corre el riesgo de quedar obsoleta ante los acontecimientos que viven muchos jóvenes y niños, y dejar la falsa impresión de

que ella no puede aportar nada útil ni práctico para afrontar los problemas cotidianos de la vida (CONEVAL, 2011). Asumir que los jóvenes mexicanos obtienen, hoy en día, más información significativa en la calle y las redes sociales que en las aulas pone en cuestión el propósito mismo de la escuela en México (Daverio, 2007).

En definitiva, la insuficiente inversión del Estado en investigación científica, infraestructura, programas y currículos actualizados, capacitación docente y desarrollo tecnológico, son algunos de los factores que han impedido el arribo de México a la cultura de la innovación, a la mejora continua de sus instituciones escolares y, sobre todo, a la economía del conocimiento. No es exagerado afirmar que la educación en México se encuentra en un estado deplorable.

Ante este panorama tan incierto como desolador, surge la siguiente interrogante:

¿Es posible desarrollar, en el contexto mexicano, una propuesta organizativa y pedagógica que, además de perseguir los objetivos académicos de cualquier institución educativa, promueva una auténtica formación integral, eficaz y resiliente?

La importancia de esta pregunta reside en la certeza de que la institución escolar no puede desarrollarse sin cambios esenciales, no sólo en la manera en que los centros educativos funcionan y están organizados, sino también en la forma en que se conciben y ejercen su profesión los docentes actualmente. Analizar el fenómeno escolar invita a traspasar los límites de lo seguro, lo establecido y mirar más allá para aventurarse a soñar otro modo de ser y proceder como escuela.

En la situación vigente de la educación en México, en que las reformas educativas parecen privilegiar el centralismo, la competitividad y el resultado, la idea de desarrollar *un modelo alternativo de ser escuela en México*, no sólo resulta novedosa desde un punto de vista teórico-práctico, sino también se presenta como una respuesta a tantas demandas actuales de docentes que se cuestionan sobre su quehacer educativo, la justicia social y el propósito de sus escuelas.

No está de más señalar que la experiencia del propio investigador en la dirección general de diversas instituciones educativas, ha contribuido a confirmar la necesidad de redefinir las funciones y objetivos propios de la escuela, si se pretende influir en la vida de los alumnos y colaborar en la transformación de la realidad de muchos de ellos.

Por tanto, la presente investigación titulada *Escuelas eficaces y resilientes: Un modelo alternativo de ser escuela en México*, surge de la firme convicción y la esperanza de que otra escuela es posible en México; para ello, este trabajo pretende sustentar su proposición a través de un sólido marco teórico y la experiencia educativa exitosa de algunas instituciones escolares que han logrado consolidarse en su organización y propuesta pedagógica.

Fue precisamente esta inquietud por el cambio organizacional y la mejora académica, lo que condujo a indagar sobre los aportes a la educación y a la escuela del Movimiento de Eficacia Escolar. Sin duda, la contribución de esta corriente de investigación educativa nacida en el mundo anglosajón, ha sido determinante en la mejora de diversas instituciones consideradas –inicialmente– ineficaces o de escasa calidad.

Asimismo, los análisis realizados por los estudios sobre eficacia han ayudado a determinar los factores personales, sociales, escolares y de aula que mayor influjo tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación integral de los alumnos. Si bien el Movimiento de Eficacia Escolar surgió en la década de los 60 bajo un contexto histórico determinado, en la actualidad muchos países en América Latina han comenzado a retomar, profundizar y difundir los aportes de la eficacia escolar.

Pese a la riqueza de información obtenida en las investigaciones sobre eficacia, ciertas ausencias advertidas (reconstrucción del tejido social escolar, círculos restaurativos, factores protectores o de riesgo, etc.) y la curiosidad por ampliar los horizontes de análisis contribuyeron a dirigir también la mirada hacia un número importante de experiencias que resaltaban el valor de la llamada *resiliencia educativa*.

El enfoque de la resiliencia aplicado al campo de la educación en México es un tema relativamente nuevo; de igual modo, aunque la bibliografía sobre resiliencia es vasta, aún son pocos los estudios que han relacionado de forma explícita ambos conceptos –eficacia y resiliencia– en la mejora de las instituciones escolares. Lo novedoso de la resiliencia en educación es que posiciona a la escuela frente a los desafíos actuales desde sus fortalezas, posibilidades, capacidades y eficacias propias.

Es así que el concepto de *escuelas eficaces y resilientes* comenzó a tomar forma poco a poco, al tiempo que se presentaba como una interesante y poderosa estrategia de reordenamiento escolar y, al mismo tiempo, parecía aportar algunos elementos fundamentales en favor de un cambio cultural-pedagógico en los centros educativos.

Justamente, es necesario señalar que la mayoría de los estudios sobre eficacia escolar en México continúan marginando el papel de variables asociadas al funcionamiento psicológico de los individuos, determinadas como resultado de su interacción con el entorno escolar, familiar y social. Del mismo modo, las escuelas que se autodenominan resilientes o aquellas consideradas sólo eficaces siguen siendo excepcionales, y en ellas la organización y práctica pedagógica parece depender más de elementos idiosincrásicos que de procesos que pudiesen ser sistematizados y reproducidos en otros contextos.

En resumen, el objetivo general de este trabajo consiste en *comprender la cultura escolar de los centros educativos ubicados en contextos vulnerables o adversos, que se constituyen en comunidades escolares orientadas a la eficacia y a la resiliencia*. Los parámetros teóricos para analizar y catalogar así a las instituciones y, a su vez, proyectar el rumbo futuro de un posible modelo de intervención escolar para otros centros que busquen reflexionar sobre su práctica y organización, serán provistos por las corrientes de investigación educativa de la resiliencia y de la eficacia escolar.

Cabe destacar que con el concepto de vulnerabilidad se alude a “las condiciones determinadas por factores o procesos físicos, sociales, económicos y ambientales que aumentan la susceptibilidad” de una institución educativa al impacto de amenazas tanto internas como externas (De la Cruz y Tello, 2014:193). Para los fines propios de esta investigación, se considera que la ubicación geográfica y el contexto socioeconómico de los centros educativos seleccionados pueden facilitar el análisis de estas escuelas como orientadas a la eficacia y la resiliencia educativa.

Igualmente, es importante mencionar que el presente trabajo se estructura sobre la base de la metodología cualitativa y, concretamente, desde una perspectiva etnográfica, ya que ésta es la que mejor permite adentrarse en las particularidades y complejidades de las culturas escolares que se pretenden conocer. La etnografía también ofrece la posibilidad de unir y contrastar la posición del investigador-

intérprete y la de los sujetos interpretados (Bertely, 2000). De acuerdo con estos criterios metodológicos, se determina que la propuesta de intervención educativa más acorde con los objetivos planteados es el estudio de casos que, en la presente investigación, se centra en dos realidades educativas.

En suma, este trabajo se estructura en ocho capítulos, los cuales reflejan el itinerario seguido a lo largo de estos años de investigación, reflexión, acción, discernimiento y evaluación.

Los primeros tres capítulos integran el marco teórico de la presente investigación. Concretamente, el primero describe en profundidad el origen, el desarrollo histórico, los objetivos y el estado actual de los estudios sobre eficacia escolar a nivel mundial, latinoamericano y mexicano.

A su vez, el segundo capítulo se divide en dos partes; en la primera se analizan los factores escolares unidos a la eficacia, elemento clave para evaluar a las instituciones escolares como eficaces; en tanto la segunda parte expone algunos modelos integrales de eficacia escolar, los cuales describen gráficamente cómo se comprende y se genera la eficacia a nivel socioeducativo.

El tercer capítulo explora los distintos enfoques que han adoptado los estudios sobre resiliencia. Conocer el origen, la complejidad del término, los principios y las características de la resiliencia psicológica, ayudará en la comprensión de la llamada resiliencia escolar. Una vez clarificado el contexto y las circunstancias en las que emerge el concepto de resiliencia en el ámbito educativo, es posible establecer la correlación con la eficacia escolar.

El capítulo cuatro inicia con la confrontación entre las particularidades, los objetivos, los factores y las dimensiones de la eficacia escolar y la resiliencia educativa. A partir de este encuentro se hace posible vislumbrar las características y cualidades que caracterizarían a un modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia.

Posteriormente, el capítulo quinto presenta los objetivos y la metodología que ha guiado todo el proceso de investigación. En él se explica el proceso de búsqueda y selección de casos, el método, los participantes, las estrategias y los instrumentos que encauzaron el trabajo de campo realizado a lo largo del curso 2012-2013 en dos instituciones escolares de México.

La sexta parte expone y analiza la información recabada, la experiencia del investigador durante el proceso, el testimonio de los participantes y los hallazgos de la evidencia práctica resultante del trabajo de campo. Cada uno de los apartados que integra el capítulo se conforma como un entramado argumental, propio de los estudios etnográficos, donde se exponen las historias, las creencias y la cultura de las dos escuelas investigadas. La riqueza de las narraciones nos permitió ahondar en nuevos cuestionamientos y especificidades no contempladas en el proyecto original.

El capítulo siete, por su parte, concentra los hallazgos que sustentan la pertinencia de un modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia en México. El contraste analítico realizado entre ambos centros con los objetivos propios de la investigación ayudará a describir cómo es la cultura, a reconocer cuáles son los procesos y las actividades que promueven la eficacia y la resiliencia, y a identificar qué factores se presentan como protectores o de riesgo en las instituciones. Al final de este capítulo se expone uno de los principales aportes de esta investigación: un modelo gráfico que muestra una perspectiva del proceso a seguir en la implementación de un modelo escolar eficaz y resiliente.

Finalmente, el último capítulo inicia con la confrontación entre las hipótesis y los hallazgos propios de la investigación, y los conocimientos provenientes de estudios anteriores; lo cual contribuirá a dimensionar los aportes y resultados de este trabajo. Además de la discusión, el capítulo concentra las conclusiones, la aplicación de los conocimientos obtenidos, las contribuciones y limitaciones del estudio, y las posibles líneas de investigación que se prevén a futuro.

Las referencias son presentadas a lo largo del texto siguiendo el formato establecido por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), mientras el listado de documentos consultados se presenta en el apartado de Bibliografía referenciada.

En la parte final se adjuntan los distintos Anexos, que son remitidos desde los mismos capítulos y que contribuyen a ampliar y precisar información vinculada a la investigación.

Es necesario señalar que, para hacer más ágil la lectura, en el presente trabajo se decidió, en algunos casos, no hacer distinción de género (p.e. alumnos y alumnas, etc.) en el lenguaje escrito. Asimismo, conociendo la riqueza que conlleva elaborar

una tesis con estancias prolongadas del investigador entre México y España, es evidente que en la redacción de este documento se han incluido vocablos del español correspondientes a las variedades dialectales ibérica y mexicana. Por lo cual, de antemano se espera que esto no dé lugar a confusión.

Transformar la escuela para mejorar el mundo... No es una frase ingenua, por el contrario, se convierte en un imperativo de toda sociedad contemporánea que busque formar hombres y mujeres competentes, libres, conscientes, responsables, compasivos y comprometidos. La escuela que no se replantee su propósito y reflexione sobre su práctica pedagógica, su organización y sus metas estará encaminada al fracaso, el estancamiento y el sinsentido. Este compromiso con el cambio y la mejora escolar es lo que permea la presente investigación que, aunque humildemente, pretende contribuir al debate de que otra escuela es posible.

Capítulo 1.

EFICACIA ESCOLAR

En los últimos años la investigación educativa ha evidenciado una preocupación mundial por el devenir y el influjo real de los sistemas educativos en la vida de los estudiantes (Delors, 1996). Dicha inquietud está anclada en los impetuosos cambios socio-culturales y tecnológicos que la globalización y las sociedades del conocimiento han traído consigo, y que la escuela se ve desafiada a enfrentar para situarse a la altura de los tiempos.

No es de extrañar que la búsqueda de la excelencia, la calidad y la eficacia del acontecer educativo se haya tornado en el objetivo prioritario de las reformas políticas de diversos países. Más aún, este “nuevo interés” representa hoy en día un asunto central y relevante para el gobierno mexicano, en cuanto se espera que una educación de calidad y excelente pueda contribuir al desarrollo económico y al bienestar social de los ciudadanos.

Bajo esta encrucijada, el Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia Escolar se presenta como una opción capaz de orientar, enriquecer y transformar la investigación educativa y, a través de esta, responder a los desafíos antes mencionados (Creemers y Kyriakides, 2008).

A partir de lo anterior, el presente capítulo se divide en cuatro apartados que tienen por objeto presentar el origen, la fundamentación teórica y la situación actual del

Movimiento de Eficacia Escolar. Para ello, en una primera parte, se responde a la pregunta: ¿qué es la *eficacia*? Reflexionar sobre el significado de esta palabra será clave para comprender el devenir histórico del Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia Escolar.

El segundo apartado aborda la cuestión del Movimiento de Eficacia Escolar como una línea alternativa de investigación pedagógica. Esta justificación se hará a través del origen histórico del movimiento, de su conceptualización, su objeto de estudio y sus fines educativos. Para finalizar conviene señalar, de manera sucinta, la diferencia que existe entre una escuela eficaz y una escuela de calidad, ya que en diversas ocasiones ambos términos han sido interpretados indistintamente.

El tercer momento está dedicado al análisis histórico del Movimiento de Eficacia Escolar, con la finalidad de entender el desarrollo conceptual y metodológico que ha transitado dicho movimiento hasta nuestros días. Aunque la mayoría de los investigadores coinciden en ubicar cuatro etapas históricas del movimiento (Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2005), la presente investigación alcanza a vislumbrar y proyectar lo que sería una 5ª etapa dentro del Movimiento de Eficacia Escolar.

Finalmente, la última parte del capítulo está destinada al estudio del Movimiento de Eficacia Escolar en América Latina. Comprender el desarrollo, características, líneas de estudio, aportaciones y retos que presenta el Movimiento de Eficacia Escolar Latinoamericano y, más concretamente en México, será clave en el desarrollo de los capítulos siguientes.

1.1 UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE EFICACIA

Actualmente, es habitual escuchar en distintos ámbitos de la acción humana, la palabra *eficacia*. El concepto se ha hecho tan usual como ambiguo, ya que puede emplearse tanto en la conversación más básica como en la especulación científica más renombrada, en desarrollos tecnológicos, o en la mercadotecnia de numerosos productos. De hecho, no hay discurso técnico, político o académico que no avale sus fines con dicho término, convirtiéndolo en lema de congresos, cursos o campañas.

Sin embargo, el término *eficacia* no es unívoco. Contrario a lo que comúnmente se cree, la *eficacia* no es sinónimo de eficiencia, entendida esta última como “la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado” (RAE, 2001); tampoco significa productividad, efectividad, competitividad o calidad; menos extraño resulta que por *eficacia* se entienda únicamente la de carácter económico, si se habla del ámbito empresarial, o de resultados cognitivos si se refiere a la educación.

Bajo este panorama, el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) define la *eficacia* como “la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera de algo o de alguien”. Conforme a esto, en un sentido absoluto, la *eficacia* alude a la obtención y cumplimiento de los objetivos, las metas y los fines que se esperan de algo.

Ahora bien, si se afirma que la *eficacia* tiene que ver con los resultados, habría que aceptar además que, en un sentido relativo, se puede analizar el término desde dos perspectivas disímiles: desde un enfoque gradual o bien, estructural. En el primer caso es posible comprender que un programa, un servicio o un objeto puedan poseer menor o mayor *eficacia*.

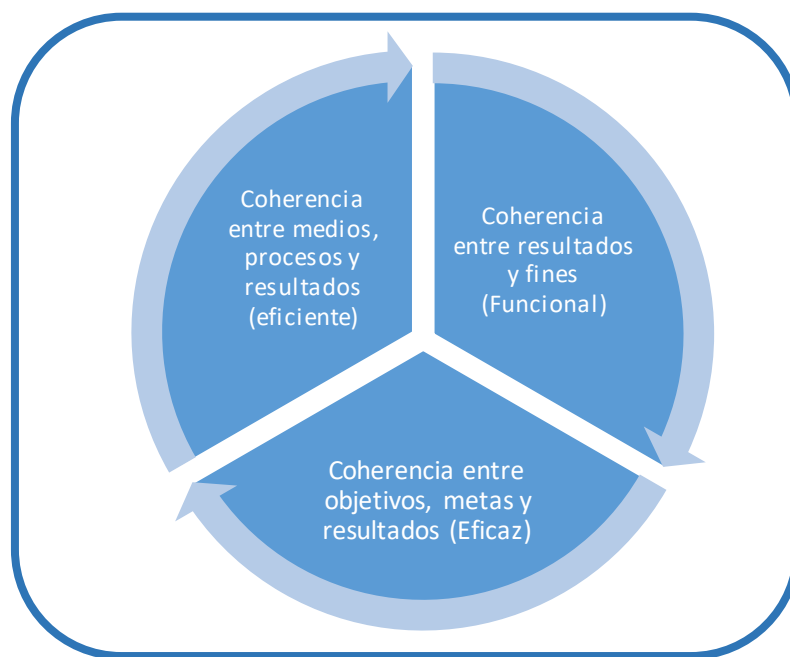
También se pueden otorgar distintas interpretaciones sobre los logros de un programa, un servicio o un objeto sin que sea posible determinar su grado de *eficacia*; en consecuencia, se renuncia a tal meta y se plantea la cuestión desde otra perspectiva, como puede ser el establecimiento de criterios o indicadores que la determinen desde una estructura común.

Por tanto, sea de un modo absoluto o relativo, la *eficacia* ostenta una serie de cualidades propias; para comprender esto, es posible tomar como fundamento “el sistema de coherencias múltiples” propuesto por el profesor De la Orden (1988). Según esta intuición, la *eficacia* sería el producto de un sistema de coherencias en relación a lo que se espera de algo.

Los resultados son coherentes en tanto mantienen una relación lógica y consecuente entre los medios, los objetivos y los fines. Así, se pueden establecer tres tipos de coherencias: coherencia entre medios, procesos y resultados; coherencia entre objetivos, metas y resultados; y coherencia entre resultados y fines (Cfr. Figura 1.1).

Como puede intuirse, la coherencia entre resultados y fines pertenece al ámbito de los ideales y los valores y responde a la pregunta: ¿para qué se quiere lograr algo? La cuestión supone un trasfondo ético para definir la eficacia, ya que se puede aludir a la eficacia de un estudio médico o bien, a la de un producto que cause daño a otros. Ambas posibilidades quedan contenidas en la definición que se quiera ofrecer de eficacia (Doidge, 2008).

Figura 1.1 El Sistema de Coherencias Múltiples.



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la coherencia entre objetivos, metas y resultados se basa en la experiencia obtenida por medio de la investigación y la práctica, y contesta a la pregunta: ¿qué resultado se quiere lograr? Por último, la coherencia entre medios, procesos y resultados se vincula con la eficiencia para llegar a ese resultado, y recurre a la pregunta: ¿cómo y con qué quiero lograrlo?

Bajo esta perspectiva, se dice que un programa, un servicio o un organismo es eficaz cuando resulta funcional (cumple con un propósito), se consiguen los frutos propuestos (logra su cometido) y todo esto, de una forma eficiente (se alcanzan los fines con un razonable costo). Si una de estas relaciones no se cumple, entonces se habla de ineficacia.

Una vez resuelta la cuestión de cómo comprender el término *eficacia* es posible señalar algunas de sus características: la *eficacia* puede ser estratégica como

operativa, ya que trata tanto de los fines como de los medios; puede ir asociada a indicadores “duros” y medibles, así como a niveles “blandos” más intangibles sobre la satisfacción, el bienestar y la autoestima; no es estática, una mayor eficacia hoy puede ser deficiente mañana; es teórica y práctica; trata de individuos y de sistemas; ofrece caminos adecuados para los procesos (tanto organizativos como de enseñanza-aprendizaje), y orienta hacia la mejora de los resultados (Casanova, 2004).

En este punto, conviene reflexionar sobre aquello que acontece cuando se emplea el término *eficacia* a un fenómeno tan complejo como la educación. La mayoría de interpretaciones que se hacen de la “eficacia de la educación” o de la “educación eficaz” resultan problemáticas debido a la polisemia del vocablo, a las disciplinas desde las cuales se plantea la cuestión, a los diversos contextos educativos y a las perspectivas de los interesados por comprender el impacto de tales medidas en el ámbito escolar.

Sin embargo, existe un rasgo común en cualquier razonamiento que aluda a la eficacia de la educación: la esperanza de cambiar o transformar la educación y, junto con ello, buscar la realización integral de la persona. Por tanto, la *eficacia* en educación no puede ser una expresión neutra o simplemente enfocada en las propiedades cuantitativas de la educación; evidencia de esto son las consecuencias, orientaciones y concreciones prácticas que los estudios sobre eficacia escolar han generado en todo el mundo (Bellei y Muñoz, 2003; Borich, 2009).

Clarificado el problema que suscita la noción de eficacia y su posible aplicación al campo de la educación, el próximo paso será el análisis y comprensión del Movimiento de Eficacia Escolar desde sus raíces, y lo que ha supuesto en el panorama mundial educativo.

1.2 EL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR COMO LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Para entender el origen y desarrollo del Movimiento de Eficacia Escolar hasta nuestros días se deben considerar dos aspectos previos: el contexto histórico en que surge y la definición del movimiento en su origen. A punto de cumplir medio

siglo de su existencia, hoy no se cuestiona que el Movimiento de Eficacia Escolar nace como reacción al llamado “Informe Coleman” (Coleman *et al.*, 1966).

1.2.1 ORIGEN HISTÓRICO DEL MOVIMIENTO

En 1964, año marcado por un ambiente político, cultural y socialmente convulsionado, el Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, Lyndon Johnson (1963-1969) propuso, como parte de su proyecto *Great Society*, diversas reformas e iniciativas que ayudaran a paliar la situación y calidad de vida de los ciudadanos norteamericanos (p.e. “ley de derecho al voto”, “guerra contra la pobreza”, etc.).

Entre estos proyectos destacó uno dirigido al ámbito educativo, el cual consistía en implementar un programa compensatorio para apoyar a instituciones que atendieran a estudiantes de escasos recursos y, en especial, a aquéllas donde asistieran niños afroamericanos (Paredes, 2010; Coffin y Stacey, 2012).

Para aprobar este programa, el Congreso Norteamericano encargó a un grupo de investigadores, liderado por James S. Coleman (Coleman *et al.*, 1966), un macro estudio que justificara dicha petición. Los resultados de este trabajo marcaron un hito en la investigación educativa mundial, ya que incluyó la aplicación de pruebas de aprendizaje a cerca de 600 mil estudiantes de todos los grupos étnicos, en cuatro mil centros educativos y a cerca de 60 mil profesores; además de obtener datos relevantes sobre la realidad socioeconómica de los alumnos, y de las instituciones educativas mismas (Martínez, 2009).

En Julio de 1966, James S. Coleman publicó el reporte *Equality of Educational Opportunity* (Coleman *et al.*, 1966), también conocido como Informe Coleman, que más que un estudio que justificase un presupuesto, ponía en cuestión la igualdad de oportunidades en el sistema educativo Norteamericano; el cual estaba siendo acusado de segregar racialmente y alentar la desigualdad entre los ciudadanos.

De todos los pormenores que obtuvo el Informe, lo que realmente provocó un punto de inflexión en los análisis educativos de la época, fue la conclusión a la que llegaba. En ésta se lee:

“Tomando en cuenta todos los resultados disponibles, una implicación sobresale sobre todas las demás: las escuelas tienen poco impacto en el desempeño de un alumno, que fuese independiente de sus antecedentes socioeconómicos, así como de su contexto social particular; esta falta de un efecto independiente significa que las inequidades asociadas a un niño debido a su situación en casa, vecindario o ambiente, son las mismas inequidades con las que se enfrentarán en su vida adulta al terminar la escuela” (Coleman *et al.*, 1966:325).

El “determinismo socioeconómico” no era lo peor del informe, igualmente preocupante resultó comprobar que tras eliminar el factor origen étnico y el entorno socioeconómico del alumno, el efecto de la escuela en la vida de cada estudiante era casi nula (Carvallo, 2010). Como era de esperar, los resultados generaron un fuerte debate social y científico ya que no sólo se ponía en cuestión una época llamada de “optimismo pedagógico”, en que se pensaba que asistiendo a la escuela se superarían las desigualdades sociales, sino que, además, se demostraba el sinsentido y el nulo efecto de la educación y, concretamente de la escuela, en la formación y futuro de los estudiantes (Mortimore, 1991).

Toda esta controversia, entre muchas otras reacciones, impulsó el nacimiento de una nueva corriente de análisis y acción pedagógica, conformada por un grupo de estudiosos convencidos de que las instituciones educativas sí podían influir en la formación y desarrollo académico de los estudiantes, a pesar de las desigualdades socioeconómicas de los alumnos, o del contexto de los centros. De hecho, las primeras investigaciones se abocaron a identificar las razones por las que algunas escuelas, a pesar del ambiente adverso de sus estudiantes, sí tenían éxito y otras no (Creemers, 1997).

Estos primeros trabajos (p.e. Weber, 1971; Edmonds, 1979), sin estar plenamente definidos por un pensamiento concreto que los aglutinara, fueron el origen del movimiento de escuelas eficaces o escuelas prototípicas -SER, *School Effectiveness Research*-, cuya semilla llegará a convertirse en el futuro Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia Escolar (Sammons, 2007).

Por consiguiente, este nuevo movimiento hunde sus raíces en aquella reacción al Informe Coleman, cuyos resultados amenazaron los cimientos del sistema educativo Norteamericano. De modo tal que el Movimiento de Eficacia Escolar no surgió como una teoría, en sentido estricto, porque la noción de teoría está

reservada para una estructura de hipótesis deducida de suposiciones básicas centrales, y que se pueden derivar unas de otras.

Con el paso de los años el Movimiento de Eficacia Escolar llegó a convertirse, sin pretenderlo, en un paradigma globalizante que ha orientado la acción teórico-práctica del hecho educativo. Sin duda, es un paradigma en la medida en que condensa concepciones básicas culturales, imágenes humanas psicosociales, partes de teorías científico-pedagógicas y descripciones empíricas para exponer sus argumentos sociales, educativos y culturales.

Como bien señala Alma Harris (2001:11), “en esencia el Movimiento de Eficacia Escolar es un ataque al determinismo sociológico y a las teorías individualistas del aprendizaje”; ello es cierto, en cuanto es capaz de movilizar argumentos psicológicos, neurológicos, genéticos, sociales, organizativos y pedagógicos con el único fin de demostrar que la educación sí importa y transforma.

1.2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DEL MOVIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO DE EFICACIA ESCOLAR

Examinado el origen histórico del Movimiento de Eficacia Escolar, conviene abordar ahora el segundo criterio previo: su definición.

En diversos medios académicos hablar hoy de eficacia escolar significa estar a favor de la excelencia, la calidad, los resultados y, por qué no, de la desigualdad. También es cierto que en otros momentos de su historia, se le asoció con corrientes ideológicas sospechosas de favorecer decisiones políticas neoliberales, neoconservadoras y economicistas, y hubo razones para ello, si se reflexiona que muchos gobiernos fincaron sus políticas educativas gracias a los datos arrojados por el Movimiento de Eficacia Escolar (Fernández y Terrén, 2008).

La conceptualización y definición del movimiento ha sido causa de controversias a través del tiempo. Ejemplo de esto es la traducción que se hace del término *effective schools* por escuelas efectivas, en lugar de escuelas eficaces, lo que ha llevado a relacionarlo con las investigaciones de productividad escolar (Scheerens, 1992). Así, mientras los análisis de productividad parten y se enfocan en lo estrictamente economicista, la investigación sobre eficacia escolar se

interesa por conocer e identificar las estrategias para alcanzar mejor los objetivos educativos (Murillo, 2005).

De esta manera, el Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia Escolar se puede definir como la línea de investigación empírica, con atributos estrictamente pedagógicos, que busca tres objetivos: comprender el alcance de las instituciones educativas en el desarrollo y formación de los estudiantes; conocer e identificar qué hace que una escuela sea eficaz; y transformar la realidad que se investiga (Reynolds y Teddlie, 2000).

Desde esta perspectiva, se dice que la eficacia escolar es un *movimiento*, en tanto está formado por un nutrido grupo de académicos e investigadores a nivel mundial, persuadidos de que las escuelas desempeñan un papel esencial en la formación académica, social y humana de los estudiantes; a su vez, defienden el quehacer y la razón de ser de las escuelas, y están dispuestos a demostrar lo que consideran los logros y aportes indiscutibles de la institución educativa.

El Movimiento de Eficacia Escolar es *teórico*, puesto que posee un conjunto bien desarrollado de conceptos, categorías, variables, factores, modelos, metodologías, instrumentos y técnicas que diagnostican y analizan la situación real de los centros en particular y de los sistemas educativos, en general. Asimismo es *teórico* porque sustenta sus orientaciones pedagógicas en la evidencia empírica de sus estudios.

A su vez, el Movimiento de Eficacia Escolar es un *constructo abierto* que se enriquece y actualiza con las contribuciones de otras tradiciones teóricas. Así, conocimientos organizativos y pedagógicos aportados por la teoría de la organización escolar, de los recursos humanos, del currículum, del aprendizaje organizativo, del comportamiento y aquellos de la teoría socio-crítica, entre muchas otras, han obligado a los estudiosos de la eficacia escolar a volver la mirada sobre el contexto, la organización, el liderazgo, la mejora escolar y el profesorado, como elementos decisivos del proceso educativo (Bush, 1997; Muñoz-Repiso *et al.*, 2001).

De igual modo, el Movimiento de Eficacia Escolar es *práctico*, ya que sus estudios, análisis y cuerpo teórico pueden ser aplicados en el diagnóstico de las escuelas y sistemas educativos, además de sugerir cómo mejorarlos. Es *práctico*, porque sus

observaciones e interpretaciones surgen de investigaciones definidas a partir de la realidad que se proyecta transformar.

Si bien el carácter práctico es una nota constitutiva propia del movimiento, actualmente se busca darle un mayor énfasis a esta característica a través del llamado “Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar”, el cual resulta del aporte y trabajo interrelacionado del Movimiento de Eficacia Escolar y del Movimiento de Mejora Escolar.

Por último, el movimiento también aborda la *eficacia escolar* en tanto incide en las personas, los procesos, los recursos, los objetivos y los resultados que componen el entramado educativo. El movimiento es de *eficacia escolar*, porque posee un carácter científico-racional; favorece el diagnóstico y la evaluación continua, sistémica y holística; revaloriza la presencia de los factores propios de la eficacia; asume el problema y lo transforma; toma en cuenta el entorno cambiante; y desarrolla estrategias y acciones orientadas a lograr los fines, las metas y los objetivos propios de la educación (Ainscow, 2007; Palomares, 2009).

Pese a todo lo anterior, es ineludible reconocer la escasa repercusión que el Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia Escolar ha tenido respecto a la mejora de las escuelas y los sistemas educativos, sobre todo en América Latina. Se le reconocen sus aportes prácticos, su influencia para la toma de decisiones educativas, la información que brinda para poder elevar los niveles de calidad y equidad educativa, la literatura que ha generado y la influencia directa que ha tenido en la mejora de algunas escuelas concretas; sin embargo, aún le queda la asignatura pendiente de llegar a convertirse en esa línea de investigación empírica que repercuta, globalmente, en el verdadero cambio de las instituciones educativas (Román, 2008).

1.2.3 EL OBJETO DE ESTUDIO DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

Asentado en el sueño de cambiar la escuela para cambiar el mundo, el Movimiento Teórico-Práctico de la Eficacia Escolar parte de dos principios básicos: posee la firme convicción de que la escuela sí influye, positiva o negativamente, en el desarrollo académico y en la vida personal de los estudiantes; y considera necesario reformar el aula, la escuela y el sistema educativo, de modo que se logre el fin propio de la educación, es decir, la formación integral del alumno.

Esto que se considera claro a nivel de principios, difiere al momento de delimitar el campo propio de los estudios sobre eficacia. Claro está que el Movimiento de Eficacia Escolar tiene en sus orígenes los trabajos empíricos que buscaban entender la incidencia de las escuelas en la formación académica de los alumnos, e identificar las características que hacen a una escuela diferente del resto para ser considerada eficaz. Sin embargo, la manera de traducir esto al ámbito de los objetivos, ha sido muy variada entre unos investigadores y otros (p.e. Weber, 1971; Edmonds, 1979; Mortimore, 1991).

Así, los primeros esfuerzos por acotar los estudios sobre eficacia escolar comienzan en realidad en los años 80, con las primeras revisiones de trabajos sobre eficacia ya que, anteriormente, como ha propuesto Millán (1978), la eficacia se estudiaba desde cinco perspectivas diferentes: *input-output*, psicológica, organizativa, escuelas alternativas y pedagógica. La ausencia de una línea clara en los estudios sobre eficacia hacía que todo pudiese estar dentro de esta nueva corriente (p.e. Purkey y Smith, 1983; Ralph y Fennessey, 1983).

El presente apartado no pretende ahondar en los diversos análisis que han buscado definir el objeto de estudio del Movimiento de Eficacia Escolar; no obstante, conviene detenerse en la propuesta de los investigadores ingleses Charles Teddlie y David Reynolds (2000), quienes definen que los trabajos sobre eficacia escolar están constituidos por tres ramas (*strands*); éstas son:

- Estudios sobre los efectos escolares y sus propiedades científicas.
- Investigación sobre escuelas eficaces (análisis de casos hasta trabajos que combinan métodos cualitativos y cuantitativos).
- Estudios sobre mejora de la escuela (procesos que llevan al cambio en las orientaciones pedagógicas de un centro).

Resulta llamativo el papel que ambos investigadores le otorgan al estudio de las propiedades científicas de los efectos escolares; hoy en día, el análisis de los efectos escolares se considera como un campo muy propio de las investigaciones sobre eficacia (Rodríguez y Murillo, 2011). De igual forma, es interesante observar que los autores incluyen la corriente de la mejora escolar dentro del campo de estudio de la eficacia, siendo que esta última se distingue por ser un movimiento con sus propias características y propuestas, por lo que incluirla como parte de la eficacia escolar resulta inviable y poco acertado.

Hecho este breve análisis, la presente investigación admite lo que diversos autores consideran los tres grandes temas que definen el objeto de estudio de la eficacia escolar; siendo uno de carácter más teórico y dos más prácticos (Murillo, 2005; Sammons, 2007; Carvallo, 2010):

1. *Estimar la magnitud de los efectos escolares y sus propiedades científicas* (p.e. consistencia entre áreas de aprendizaje, estabilidad y perdurabilidad de los efectos, etc.). Se entiende por efecto escolar, el “porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados, es decir, es un porcentaje de varianza” (Murillo, 2007:82). Los diseños de investigación que abordan actualmente este objetivo, son los modelos lineales jerárquicos (multinivel) y aquellos de análisis causal (Creemers, 1997; Murillo, 2003b; Guldemon y Bosker, 2009).
2. *Identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz.* Durante años este objetivo se ha delineado a través de métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos. Son ejemplos de estudios cualitativos: la etnografía, los estudios de caso de instituciones consideradas eficaces, las entrevistas en profundidad, entre otros (Mella, 2006).
3. *Diseñar líneas de actuación que orienten a la mejora educativa del centro y del sistema mismo hacia la eficacia.* Este objetivo se desarrolla por medio de estrategias y programas que ayuden a implementar los factores propios de la eficacia en las escuelas y sistemas educativos (Townsend, 2007).

Definido el objeto de estudio de la eficacia escolar, conviene retomar lo que Neil Postman (1999) afirma respecto a que casi todo el discurso educativo actual gira en torno a los medios (p.e. cómo debe ser el currículo, cómo evaluar, cómo utilizar tal método, etc.), y se evade la cuestión fundamental: ¿para qué se educa? Postman responde a esto a través de un sugerente juego de palabras, donde vaticina el “fin de la educación” si se continúa sin hacer un replanteamiento a fondo del “fin de la educación”. Sin duda, los estudios de eficacia escolar pueden ser la guía para trazar, definir o potenciar dicho fin.

1.2.4 HACIA UNA DEFINICIÓN DE ESCUELA EFICAZ

Es habitual escuchar que una institución se considera “buena”, de calidad o eficaz, si logra que sus estudiantes alcancen los mejores promedios en pruebas de rendimiento académico; si es exigente y “desecha” a los malos alumnos; si sus finanzas son sanas; si consigue que los estudiantes menos aptos logren mejorar sus calificaciones obtenidas en exámenes estandarizados al terminar el curso; si enseña idiomas; o por la cantidad de estudiantes que son aceptados en la universidad (Solana, 2005).

Como puede apreciarse, el concepto mismo de escuela eficaz se presta a diversas interpretaciones e imaginarios, lo que hace difícil su definición. No obstante, en todas las nociones prima una concepción elitista sobre la educación, centrada de forma exclusiva en el resultado académico del estudiante; de ahí la importancia de definir lo que se entiende por “escuela eficaz”.

Ahora bien, de las múltiples intuiciones hechas a lo largo de los años sobre la expresión “escuela eficaz”, sobresale la visión de Ronald Edmonds (1979) quien relacionó la eficacia escolar con la equidad y la justicia social; o aquella de Brookover y su equipo (1979), quienes enuncian una serie de variables características de lo que debía ser una escuela eficaz. Así como éstas, existen otras tantas definiciones que abordan o subrayan una cualidad de la eficacia escolar, quedando inconclusas; sin embargo, es necesario detenerse y analizar un par de ellas.

La primera es una de las definiciones más influyentes y fue elaborada por Peter Mortimore (1991), quien concibe a la escuela eficaz como:

“Aquella en la cual los estudiantes progresan más allá de lo que se espera de ellos, lo que añade un valor especial a lo que sus estudiantes aprenden, en comparación con otras escuelas con similares condiciones de entrada” (Mortimore, 1991:9).

Con esta definición Mortimore destaca un elemento esencial de toda escuela eficaz: el “valor extra” o “valor añadido” de la educación. El término “valor añadido” describe la importancia dada por el centro educativo al logro de los estudiantes, por encima de los antecedentes previos que ellos aportan (p.e. conocimientos y factores ambientales). Al respecto, los investigadores Stoll y Fink (1996) criticaron

la definición diciendo que “si se añadiera la palabra todos, esto ayudaría a combinar el valor añadido y los focos de equidad” (Stoll y Fink, 1996:67).

Otro aspecto discutible en la definición es el que se refiere al “progreso”, en cuanto alude a puntuaciones de test estandarizados de rendimiento en materias básicas, con lo cual la eficacia escolar queda reducida al logro académico del estudiante en ciertas materias. Más aún, la definición deja entrever que una institución es ineficaz por el solo hecho de que sus alumnos no consigan el progreso esperado, dadas las condiciones de lo que deberían aprender.

La segunda propuesta a considerar condensa la opinión de diversos investigadores. En 1996, los profesores Louise Stoll y Dean Fink, elaboraron su definición de acuerdo con las características que debe poseer una escuela eficaz; esto es:

“Aquella que promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial; asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible; mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos; y continúa mejorando año tras año” (Stoll y Fink, 1996:28).

En general, la definición integra los diversos elementos característicos de las escuelas eficaces. Así, como primera idea relevante, la eficacia queda íntimamente ligada con la equidad cuando habla de “promover el progreso de todos los alumnos más allá de lo esperado”. La evidencia empírica ha demostrado que aún hoy existen escuelas que se consideran eficaces por el logro académico de un cierto número de alumnos y no por todos (Carvallo, 2006).

De igual modo, vuelve a aparecer la noción de valor añadido en tanto la institución “asegura que cada alumno alcance el mayor nivel posible”, tomando en cuenta su situación inicial y su historia. Para ambos autores, la finalidad de la escuela no es la obtención de unos estándares u objetivos mínimos, como tampoco es el mero logro académico del estudiante, sino el “máximo posible” que lleve a mejorar cada uno de los aspectos del individuo. Como indica Javier Murillo, “esta posición es absolutamente coherente con el objetivo propio de la educación, que busca el desarrollo integral del alumno” (Murillo, 2005:28).

Por último, la definición también hace referencia al progreso de los estudiantes, el cual debe “continuar mejorando año tras año”. En este sentido, existe un acuerdo

tácito entre los investigadores de que la eficacia debe estar presente durante un tiempo prolongado, y no sólo cuando ésta se mide en un momento determinado (Guldemon y Bosker, 2009). No obstante, estimar el valor añadido en un año tampoco aporta suficiente información acerca de si la escuela es capaz de mantener esta misma eficacia en el tiempo, de ahí que esos datos resultarían poco confiables.

Si bien esta definición es una de las más completas, es justo decir que su interpretación de escuela eficaz es aplicable sólo a los estudios longitudinales, lo que la hace poco funcional y práctica si se quieren obtener resultados inmediatos. Lo cierto es que ambos autores tratan de justificar, a través de la definición, las propiedades científicas de los efectos escolares; es decir, la consistencia, la estabilidad y la perdurabilidad de dichos efectos. Obviamente, esto restringe la noción de escuela eficaz.

Hecho este breve análisis, la presente investigación comparte la propuesta elaborada por el investigador Francisco Javier Murillo (2005), quien define la escuela eficaz como:

“Aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005:30).

A lo que este trabajo añadiría: “con el fin de alcanzar su autorrealización personal, social y laboral”. Si bien esta última frase se entiende como la perdurabilidad de los efectos escolares, lo que en realidad está indicando es la dimensión funcional de la escuela eficaz, en tanto sirve para la vida. En suma, la escuela es eficaz porque añade valor, es equitativa, forma integralmente, enseña a vivir bien y colabora con la mejora de la sociedad. Conviene ahora profundizar en cada una de estas características:

a) *El valor añadido como fundamento de la eficacia.*

Como ya se mencionó, la eficacia escolar se cimienta sobre el término “valor añadido” para conocer e identificar el verdadero aporte de la escuela en el desarrollo académico de los estudiantes. Se entiende por “valor añadido” (VA) o “valor extra”, al incremento del rendimiento de un alumno, producido por el efecto escuela, una vez eliminada la influencia de la situación inicial y el historial

(rendimiento escolar, situación socioeconómica, etc.) del mismo¹ (Castejón, 2006; Cervini, 2006).

Entender el “valor añadido” como un mero diagnóstico académico ha provocado que en distintas ocasiones se le relacione, solamente, con las grandes muestras o las pruebas internacionales estandarizadas; no obstante, el “valor añadido” es un término que concierne al centro educativo y, más específicamente, al salón de clases. Por tanto, no son los resultados los que adquieren importancia respecto al “valor añadido”, sino las personas que confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante que busca aprender y el profesor que implementa una práctica para desarrollar con éxito su labor (Martínez, 2008; Hunt *et al.*, 2009).

Por otro lado, el VA también permite comparar la eficacia entre las instituciones, aunque éstas acojan a poblaciones distintas de estudiantes; de hecho, diversos países se apoyan en los criterios de valor añadido para evaluar el desempeño de sus escuelas a lo largo del tiempo, y ver de qué modo esta mejora contribuye al progreso académico de los estudiantes (Rodríguez y Murillo, 2011).

b) La equidad como elemento irrenunciable de la eficacia escolar.

Sin equidad no hay eficacia... Es la máxima que resume el compromiso ético del movimiento de eficacia escolar con la sociedad. Naturalmente, la equidad en educación es un derecho imprescindible e innegociable de toda sociedad moderna y democrática; por ende, para los investigadores sobre eficacia la institución educativa se convierte en el lugar privilegiado para suprimir las desigualdades, asumir las divergencias y promover una educación integral para todos. Claro está que una escuela eficaz lo es para todos los estudiantes y no sólo para unos cuantos (Dalton, 2007; Martínez, 2009; González y López, 2010).

Fomentar la equidad educativa en sociedades tan diversas como desiguales es una tarea demasiado compleja; sin embargo, la eficacia escolar busca garantizar que la escuela sea incluyente, es decir, que responda a la totalidad y diversidad de los estudiantes con una educación de calidad. Justamente, el gran reto de toda

¹ En la relación entre el estatus social y los resultados académicos, los investigadores aconsejan el análisis cuidadoso de los factores antecedentes en cualquier evaluación de diagnóstico que se haga entre los alumnos (Teddle, Stringfield y Reynolds, 2000; Murillo, 2007; Vallejo, Arnau y Bono, 2008).

institución educativa es asumir esa diversidad y mejorar la educación para todos (Gamoran, 2004; López, 2005).

Ahora bien, esta equidad conlleva una *igualdad de oportunidades* (igualdad de entrada), esto es, que todo individuo tiene derecho a acceder a una buena educación y a gozar de las mismas condiciones para llevar a buen término su proceso educativo. Pero también la equidad supone una *igualdad de resultados*, con lo cual se asegura que todos los alumnos logren los objetivos y aprendizajes planteados en el currículo y en los programas de estudio. Sin importar la edad, el origen social, la religión o el género, la escuela debe ofrecer los conocimientos y competencias necesarias que se plantea como objetivos educativos (Slavin, 1996; Solana, 2005; Caso *et al.*, 2010).

Desde luego, la *igualdad de resultados* no significa estandarizar rendimientos académicos, sino más bien, que los resultados sean “igual de buenos” para todos. Pese a ello, diversos investigadores aún cuestionan los alcances de esta igualdad de resultados por lo que han comenzado a ponderar la *igualdad de proyecto futuro o de inserción laboral* (Mardones, 1997; García-Huidobro, 2004; Mizala *et al.*, 2005).

En definitiva, la escuela es eficaz cuando se opone y trabaja por no repetir internamente las estructuras injustas, desigualitarias y excluyentes que ya existen en otras instituciones sociales.

c) *La formación integral de los alumnos como objetivo final de toda escuela y sistema educativo.*

Usualmente se critica que los estudios sobre eficacia sólo se preocupan por el rendimiento académico de los alumnos –sobre todo en las materias de Matemáticas y Lengua-, en menoscabo de otras áreas no cognitivas igualmente importantes, como son: autoconcepto, bienestar emocional, espiritualidad, etc. Para algunos investigadores esta situación ha llevado a los análisis sobre eficacia a caer en un reduccionismo epistemológico y en la simplificación del concepto de resultados escolares (Arthaud *et al.*, 2005; Hopkins, 2006; Murillo, 2007).

Pese a ello, estudios recientes sobre eficacia escolar han comenzado a analizar variables no cognitivas en sus investigaciones, en tanto éstas favorecen la formación integral de los estudiantes (Arancibia *et al.*, 1998; Alderman, 2004; Hunt *et al.*, 2009).

Se dice que la educación es integral cuando fomenta la relación armónica de todas las dimensiones que configuran al ser humano, siendo éstas: corporal, cognitiva, espiritual, afectiva-emocional, ética, sociopolítica, estética y comunicativa².

Supuesto lo anterior, una condición necesaria para que exista un verdadero cultivo integral de cada una de estas dimensiones, es que debe realizarse en seres humanos concretos cuya característica básica sea la diversidad. Estas diferencias humanas, tanto cuantitativas como cualitativas, llevan a Allport a caracterizar al hombre por su individualidad, es decir, “por una peculiar forma de ser, de constituirse y de manifestarse” (Allport, 1975:24). Por consiguiente pretender, en tales condiciones, un proyecto educativo uniforme, estandarizado, para todos y cada uno de los educandos sería un absurdo y no una verdadera formación integral.

Para lograr esta formación integral de la persona, la escuela debe proponerse ser más que una instrucción, una formación. No se trata ya de transmitir contenidos sino de proporcionar habilidades y conocimientos para la vida, que les sean útiles a los alumnos (Martín-García y Puig, 2007). En conclusión, el desarrollo integral de la persona se convierte en el objetivo final de una escuela eficaz (Palomares, 2009).

d) Lograr la autorrealización personal, profesional y laboral, como fin último de la educación (preparar para la vida).

Toda formación que se diga integral debe ayudar y preparar a los alumnos para la vida. Aprender a vivir es tarea de cada ser humano; mientras que, enseñar a vivir, es labor de la familia y la escuela. A pesar de los múltiples problemas que afectan a la institución escolar, la escuela eficaz es aquella que enseña actitudes y habilidades humanas que contribuyen a transformar la realidad personal y social de los alumnos (Tenti, 2007).

En momentos como éstos, en que aumenta el número de jóvenes profesionales en el paro y faltan oportunidades para obtener un empleo digno y acorde a la preparación de las personas, es cuando mayor eficacia se le debe exigir al centro y al sistema educativo en su conjunto. Desde esta óptica, la educación para la vida

² El Informe Delors (1996) concreta esta educación integral en cuatro aprendizajes básicos y necesarios para hacer frente a los retos de la sociedad actual: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

alude a la calidad y desarrollo de una buena práctica docente que ayude a potenciar las actitudes, valores, habilidades y capacidades de la persona misma.

La escuela colabora en la autorrealización de la persona cuando facilita aprendizajes que ayuden a experimentar en “carne propia” las capacidades, competencias y virtudes morales, ya que éstas sólo se hacen vitales cuando alguien al aprenderlas, las asume, las aprecia y se compromete a utilizarlas correctamente en su vida (Pavone, 2004; Montolío y Cervellera, 2008).

En resumen, la escuela eficaz favorece la autorrealización de los alumnos cuando:

- Contribuye al desarrollo de un proyecto personal (autorrealización). La escuela puede colaborar en la formulación de un propósito de vida, a desarrollar una vocación o a potenciar las capacidades de una persona.
- Desarrolla la dimensión comunitaria. Como parte de la sociedad, la escuela promueve el respeto a las normas y hábitos públicos, y el ejercicio del buen civismo para formar ciudadanos activos, responsables, críticos, conscientes y justos; y así contribuir a la organización democrática de la convivencia (Stainback y Stainback, 2004; Viguer y Solé, 2011).
- Crea una conciencia ecológica sobre el “cuidado de la casa”. La escuela está llamada a generar, en cada alumno, una ética del cuidado y la responsabilidad por el medio ambiente y la humanidad (Martín-García y Puig, 2007).

En fin, son elementos constitutivos de una escuela eficaz: el valor añadido, la equidad, la formación integral y el fomento del aprendizaje para la vida. Todos estos factores serán una realidad educativa cuando se valore a la escuela no como una etapa transitoria, sino como un momento importante de la vida misma (Fullan, 2002).

1.2.5 ESCUELA EFICAZ VERSUS ESCUELA DE CALIDAD

Antes de finalizar este apartado, conviene decir una palabra respecto a la diferencia y relación que existe entre la calidad educativa y la eficacia escolar, ya que esto ha creado mucha confusión en diversos ámbitos educativos.

No resulta extraño escuchar referirse de la calidad como sinónimo de eficacia, y viceversa; un ejemplo por demás elocuente aparece en un documento elaborado por la OCDE (1991), en donde se explicita que “para muchas personas, la calidad alude predominantemente a los resultados” (OCDE, 1991:43). Tal enunciado admite que una organización escolar será de calidad en cuanto alcance los objetivos propuestos, lo que conlleva a identificar por igual calidad y eficacia con los resultados del aprendizaje logrado durante el proceso educativo.

Definitivamente, eficacia no es sinónimo de calidad, en cuanto ambas son diversas tanto en sus planteamientos como en sus fines, aunque las dos estén estrechamente relacionadas. Más aún, una escuela de calidad se supone eficaz; sin embargo, una escuela eficaz no necesariamente es de calidad. ¿Cómo entender esto?

Primero, la calidad en el ámbito escolar remite a la consecución de una cultura común de mejora para llegar a unos estándares concretos; por su parte, la eficacia aparece como un cuerpo teórico-práctico capaz de proporcionar conocimientos y experiencias para la toma de mejores decisiones educativas. Mientras la eficacia escolar se sitúa en un plano técnico profesional avalado por la teoría, la evidencia empírica y la investigación constante; la calidad, por el contrario, toma esos resultados y los pone en parámetros de calidad (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995).

Por otra parte, el Movimiento de Eficacia Escolar ha ganado un enorme prestigio por sus aportes a la investigación educativa mundial; situación que no comparte la corriente que promueve las llamadas “escuelas de calidad”, pues aún persiste la idea entre algunos estudiosos, de que sólo se trata de cambiar el exterior (la forma) y saber “vender la escuela”, pero no el fondo (eficacia) de lo que se proponen (Murillo, 2005).

Para concluir, la eficacia escolar bien puede ser un insumo que proporcione las suficientes evidencias de lo que una institución debe mejorar; de ahí que ésta no sólo sea la antesala de una escuela de calidad, sino también una forma de evaluarla (Braslavsky, 2004).

1.3 SÍNTESIS HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS DE EFICACIA ESCOLAR

El progreso de los estudios sobre eficacia escolar sólo se puede entender a través de su historia más representativa: su progreso metodológico, sus autores insignes, sus obras más específicas y, sobre todo, sus más importantes contribuciones al mundo de la educación. Este apartado, aunque breve, es necesario para comprender el estado del arte del Movimiento de Eficacia Escolar en América Latina y, concretamente, en México. Cabe señalar que ésta revisión histórica coincide con varios de los exponentes de la eficacia escolar actual, quienes dividen en cuatro grandes etapas la evolución de estas investigaciones (p.e. Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2003b y 2005; Carvallo, 2010).

1.3.1 PRIMERA ETAPA: EL INFORME COLEMAN Y SUS REANÁLISIS (1966-1972)

Es consabido que el informe titulado *Equality of Educational Opportunity Study* o Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966) expuso la decisiva influencia del origen étnico y socioeconómico en el ámbito escolar, y la escasa repercusión de los centros educativos en la formación de los estudiantes (Mortimore, 1991).

Como era de esperar, la reacción fue inmediata, lo que supuso la aparición de distintos estudios que buscaban demostrar que la escuela sí podía ejercer un influjo positivo en la vida y formación académica de los alumnos, sin importar el origen, el estatus o la situación económica de sus familias, además de otras variables de entrada.

Los trabajos más representativos de este periodo son los reanálisis de Smith (1972) y Jencks *et al.* (1972). No obstante, el alcance de estos trabajos, como muchos otros estudios críticos de la época, no fue el esperado, ya que más que contradecir los resultados del Informe Coleman, los confirmaban.

Casi a la par del trabajo realizado por Coleman *et al.* (1966), investigadores británicos elaboraron un estudio llamado "*Children and their Primary School*", también conocido como Informe Plowden (Plowden Committee, 1967). La investigación respondía al interés por analizar e identificar los factores individuales, familiares y escolares que esclarecían el porqué del rendimiento

académico de los alumnos, y ello, con el objetivo de tomar las mejores decisiones políticas. La conclusión más importante del estudio fue que “las diferencias entre familias explicaban más la variación de los niños que las diferencias entre las escuelas” (Plowden Committee, 1967: 35). Como se aprecia, el Informe Plowden confirmaba también el diagnóstico de Coleman *et al.* (1966).

Esta concepción pesimista de la escuela y de los sistemas educativos de la época, se conoció bajo el lema “*School doesn’t matter*”, lo cual generó, por una parte, un nuevo rechazo entre los investigadores educativos y, por otra parte, la aparición de trabajos cuya finalidad era demostrar lo contrario, es decir, que la institución escolar sí influye en el desarrollo académico y en la vida de los estudiantes. En resumen, son rasgos distintivos de esta etapa:

- Aparición de grandes estudios cuantitativos (p.e. Coleman *et al.*, 1966; Plowden Committee, 1967), son muestras que estiman la magnitud de los efectos escolares.
- Elaboración de reanálisis (p.e. Smith, 1972; Jencks *et al.*, 1972; Mayeske *et al.*, 1972).
- Uso del modelo de análisis *input-output* o “caja negra”. El cual toma en cuenta un conjunto unitario de factores de entrada, para predecir un criterio único de salida.
- Obtención de estudios rudimentarios que presentan problemas de alta colinealidad entre las variables. Se analiza el impacto de un solo factor en el desempeño académico del estudiante, sin que ello permita hacer otro tipo de interpretaciones.
- Uso del enfoque metodológico de regresión lineal o de correlaciones.

Aunque Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972), investigaron sobre la igualdad de oportunidades educativas, en sentido estricto, no se consideran estudios sobre eficacia escolar. Pese a ello, las conclusiones que van a obtener comprobaron que los efectos escolares sí son estadísticamente significativos y que estudiar en un centro u otro sí importa (Murillo, 2005). Como bien señala Benveniste *et al.* (2003):

“En los años subsecuentes a la publicación del Informe Coleman, otros análisis de los mismos datos encontraron que Coleman había sobreestimado el efecto del entorno y subestimado el de la escuela; esta última tenía más importancia de la que reportaba el Informe. Con todo, como suele ocurrir con tales estudios de alto perfil, los primeros

resultados fueron los que se quedaron grabados en la mente de la gente. Las críticas posteriores no cambiaron la idea de que el resultado del Informe Coleman era que las escuelas hacen poca diferencia” (Benveniste *et al.*, 2003:14-15).

1.3.2 SEGUNDA ETAPA: PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE LAS ESCUELAS EFICACES (1971-1979)

Los años 70 señalaron el inicio de un nuevo periodo en los estudios sobre eficacia escolar, el cual estará marcado, especialmente, por la influencia categórica de dos investigaciones. El primer trabajo fue elaborado por George Weber (1971), y es considerado hasta hoy el inicio simbólico del movimiento de las escuelas eficaces, el segundo estudio es la aportación de Ronald Edmonds (1979) y su “modelo de los cinco factores”. Ambos trabajos crearon los principios de la posterior investigación sobre eficacia escolar en Estados Unidos y, por consiguiente, de la comunidad científica mundial.

Respecto al primer estudio, sin duda el gran acierto de George Weber (1971), mientras ejercía su trabajo como supervisor escolar, fue concluir que existían instituciones que a pesar de encontrarse en ambientes socioeconómicos vulnerables, lograban enseñar a leer y escribir a los alumnos, en tanto que otros centros no lo hacían; más aún, la principal novedad del trabajo fue entrar en las aulas para demostrar que unos centros eran más eficaces que otros, y que estudiar en una escuela u otra sí era determinante para el futuro de los estudiantes (Carvallo, 2010).

Esta última conclusión no sólo contradijo y puso en debate los resultados pesimistas del Informe Coleman y los diversos reanálisis del mismo, sino que significó el inicio de una nueva etapa de investigación educativa con el estudio de las escuelas prototípicas, eficaces o ejemplares (*outliers*); llamadas así por no ajustarse a modelos establecidos y cuyos resultados eran óptimos a lo esperado en los hallazgos previos, y en la población a la que atendían (Miller, 1985). En fin, son elementos característicos de esta segunda etapa:

- Los estudios se centran en la descripción de las escuelas prototípicas o eficaces (p.e. New York State Department of Education, 1976; Ellis, 1975; Brookover y Lezotte, 1977, entre otros).

- La mayoría de los estudios se desarrollan en escuelas primarias, en contextos urbanos y con clases predominantemente trabajadoras (Martín *et al.*, 2003).
- Se comienzan a incluir variables de proceso atribuibles a la enseñanza y a la organización escolar. Esto va a permitir la identificación de factores clave para obtener la eficacia de las escuelas.
- Se emplea el modelo de análisis *input-process-product* (IPP), en lugar del modelo *input-output*.
- Se busca comprobar si una escuela es más o menos eficaz que otra de la misma población. Esto se logra una vez eliminados los efectos de los factores de entrada por medio del análisis de regresión.
- Se prescinde de la encuesta como único instrumento para obtener información, y se recurre a la metodología cualitativa de los estudios de casos (Martínez, 2009).
- La atención de los investigadores se va a centrar, sobre todo, en el reconocimiento y la identificación de los factores que caracterizan a las escuelas eficaces; siendo el “modelo de los cinco factores” (Edmonds, 1979), el trabajo más influyente de este periodo (Cfr. Figura 1.2).

Figura 1.2 Modelo de los cinco factores de Ronald Edmonds.



Fuente: Ronald Edmonds (1979) y elaboración propia.

El modelo diseñado por Edmonds (1979) resume con claridad algunas de las dimensiones que a la postre, serán determinantes de una práctica docente eficaz. No obstante esto, el modelo también ha sido objeto de debate (p.e. Stoll y Fink,

1996), lo que dio paso a posteriores reanálisis y nuevas listas de variables asociadas a la eficacia.

1.3.3 TERCERA ETAPA: CONSOLIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR (1979-1986)

Si los años 70 se consideran el inicio de los estudios de eficacia escolar, la década de los 80 va a estar marcada por la expansión y consolidación de dicho movimiento. Dos investigaciones sirven para ejemplificar este desarrollo. En 1979, en Estados Unidos, Wilbur B. Brookover *et al.*, publican *School, social systems and student achievement: school can make a difference*; mientras que en el Reino Unido, Michael Rutter *et al.*, publican *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, en relación al número de horas que pasaba un alumno en la escuela.

Entre las múltiples deducciones a las que arriba Brookover *et al.* (1979) con su macro-estudio, el siguiente párrafo es uno de los más significativos, en cuanto abre nuevas líneas de investigación científica:

“El comportamiento de los niños en la escuela, especialmente su rendimiento en las materias académicas, está relacionado con las características sociales y culturales del sistema social que es la escuela” (Brookover *et al.*, 1979:6).

Como señala Aurora Fuentes (1986), el gran aporte de Brookover *et al.* (1979) fue demostrar que “la composición social del alumnado no determina necesariamente el clima escolar del centro” y, además, que “la consecución de un clima favorable, es condición indispensable para mejorar los niveles de rendimiento de los alumnos en los centros” (Fuentes, 1986:33).

Por otro lado, el estudio de Rutter *et al.* (1979) es producto de un análisis longitudinal de doce escuelas secundarias en barrios populares de Londres, cuyo propósito era investigar si el escaso efecto de los centros educativos sobre el rendimiento en el aprendizaje, podía revertirse si se tenían en cuenta otras características escolares; por ejemplo, un mayor énfasis en lo pedagógico o el uso de recompensas y castigos.

El análisis de Rutter *et al.* (1979), pudo corroborar que existen una serie de variables escolares determinantes de una alta eficacia que, además, le imprimen a las escuelas un *ethos* o carácter propio de funcionamiento; entre estos factores se encuentran: sistema de recompensas, entorno físico de la escuela, uso de los deberes, oportunidad de los alumnos para asumir responsabilidades, existencia de metas académicas, docentes como modelos positivos, gestión de la clase y fuerte liderazgo, entre otras.

En suma, las características distintivas de las investigaciones en la tercera etapa son:

- Se retoman las grandes muestras y los macro estudios. Sin que esto signifique el abandono de las escuelas prototípicas u *outliers*.
- Se emplean principalmente técnicas cualitativas que recogen datos de los procesos que se logran tanto en la organización como en el aula. Pierden interés los puros datos cuantitativos, las pruebas estandarizadas y los cuestionarios uniformes.
- Se aplican métodos correlacionales que confirman la asociación entre los factores de eficacia y el rendimiento escolar de los alumnos (Carvallo, 2010).
- Se consideran variables más relacionadas con las teorías estructurales o racionales de la época.
- Diversos trabajos aluden a la cultura escolar que se refiere a la esencia moral y espiritual de la escuela (p.e. Rutter *et al.*, 1979; Purkey y Smith, 1983; Deal, 1985).

Durante los siguientes años aparecieron otras investigaciones de gran trascendencia, ya que representan un avance tanto en el rigor metodológico, como en la conceptualización subyacente de la eficacia escolar. En Gran Bretaña, Peter Mortimore, Pamela Sammons, Louise Stoll, David Lewis y Russell Ecob (1988) publicaron *School matters: the junior years*; mientras que en los Estados Unidos, Charles Teddlie y Sam Stringfield (1993) presentaron *School make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*, sobre Louisiana School Effectiveness Studies (LSES).

A pesar de este progreso en las investigaciones sobre eficacia, la tercera etapa también está marcada por las fuertes críticas y sospechas hacia el Movimiento de Eficacia Escolar, en cuanto se le llegó a considerar un instrumento al servicio de

las políticas neoliberales y neoconservadoras de los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher (Anaya, 1995; López, 2005).

Para los neoconservadores (p.e. Peter Berger, 1989), el origen del malestar social de los años 60 y 70 no debía buscarse en la economía o en la política, sino en la cultura; esto supuso que grupos neoconservadores trataran de implantar una nueva visión de la realidad, a través de la educación (Berger, 1989). Coincidencia o no, en muchos de los estudios de la época van a comenzar a analizarse factores como el control institucional, la dirección coactiva, la conducta y la disciplina, la moral, etc., variables que probaron incidir en los resultados escolares (p.e. Reynolds, 1982). Lo único cierto es que, entre luces y sombras, el Movimiento de Eficacia Escolar continuó su desarrollo y evolución.

1.3.4 CUARTA ETAPA: ESTUDIOS DE LA TERCERA GENERACIÓN (1986-2000)

La publicación de un artículo de carácter estadístico marcó el inicio de una cuarta etapa en las investigaciones sobre eficacia escolar. En 1986, Murray Aitkin y Nick Longford publican *Statistical modeling issues in school effectiveness studies*, sobre el desarrollo de los modelos multinivel o jerárquicos lineales; lo que supuso un avance metodológico de gran repercusión para los trabajos sobre eficacia, ya que representa un progreso respecto a los análisis de regresión lineal o múltiples tradicionales (Aitkin y Longford, 1986; Murillo, 2008; Vallejo *et al.*, 2008).

A raíz de esta nueva posibilidad metodológica, las características que distinguen a la cuarta etapa de los estudios sobre eficacia escolar, son:

- La aparición de los modelos multinivel. Se consideran por vez primera las diferencias en el contexto, lo que permite separar los fenómenos intra e inter escuelas.
- A partir de los modelos multinivel se logra estudiar el efecto de los factores escolares sobre las relaciones estructurales internas y externas de las instituciones. Se analiza la política educativa local, regional y nacional que circunda a las escuelas (Townsend, 2007; Blanco, 2008).
- Se emplea un nuevo y definitivo modelo de análisis: *context-input-process-product* (CIPP) (Gaviria y Castro, 2005).

- Algunas investigaciones se hacen más complejas con la utilización de diseños de investigación e instrumentos más sofisticados.
- Se retoma el análisis profundo de las propiedades científicas de los efectos escolares: eficacia diferencial, consistencia, estabilidad y perdurabilidad de los mismos (p.e. Sammons *et al.*, 1995b).
- Diversos trabajos se enfocan en el estudio de la llamada eficacia docente o eficacia instructiva. El objetivo es reconocer las características de una práctica docente eficaz (p.e. Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).
- Se elaboran modelos explicativos o “integradores” de eficacia. La mayoría de los cuales parten de una visión sistémica del centro educativo, consideran el entorno social de la organización escolar, y adoptan un enfoque integrado por múltiples niveles de análisis -individual, de aula y escolar- (p.e. modelo de la teoría dinámica de Slater y Teddlie, 1992; modelo QAIT/MACRO de Stringfield y Slavin, 1992).

Si la tercera etapa es el periodo de la consolidación, sin duda la cuarta etapa es el tiempo de la institucionalización del Movimiento de Eficacia Escolar. Así, en Estados Unidos la *American Educational Research Association* (AERA) constituye, en 1984, un grupo de interés sobre eficacia, con lo que empieza a funcionar el *National Center for Effective Schools Research and Development* (NCESRD).

Por otra parte, en 1988 se funda en Europa el ICSEI (*International Congress for School Effectiveness and Improvement*), que trata de fusionar las investigaciones de eficacia escolar con los estudios de mejora de las escuelas; dando como resultado la creación, en 1990, de una revista internacional de suma importancia en la literatura científica: *School Effectiveness and School Improvement* (Creemers, 1996).

De esta última convicción es que nace un nuevo movimiento teórico-práctico que recibió las contribuciones esenciales de la eficacia escolar y la mejora de la escuela, dando lugar a una nueva propuesta: la Mejora de la Eficacia Escolar (*Effectiveness School Improvement-ESI*) (Wikeley *et al.*, 2005; Creemers, 2007; Murillo, 2001, 2011). A partir de ello surge la pregunta: ¿Esta línea de estudios abre una quinta etapa? La respuesta aún no queda clara entre los investigadores de la eficacia escolar.

Hasta aquí la síntesis histórica del Movimiento de Eficacia Escolar; en este breve recorrido histórico se ha hecho hincapié en aquellos elementos metodológicos que estarán presentes a lo largo de esta investigación. Así pues, el siguiente paso será el estudio del Movimiento de Eficacia Escolar en América Latina y, concretamente, en México.

1.3.5 UNA QUINTA ETAPA (2000...)

Antes de abordar el siguiente apartado, la presente investigación considera que es posible vislumbrar una nueva etapa histórica de los estudios sobre eficacia escolar. Resulta pretencioso querer determinar cómo es la nueva etapa del Movimiento sobre Eficacia Escolar, más allá de cómo la perciben algunos de sus grandes exponentes (Sammons, 2007; Román, 2008; Creemers y Kyriakides, 2008; Borich, 2009; Rubie-Davis, 2010; Wiseman, 2010; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011); sin embargo, sí es posible entrever los retos y las características del movimiento en estos primeros lustros del siglo XXI.

Por tanto, las líneas de investigación por las cuales debe transitar el Movimiento de Eficacia Escolar en esta quinta etapa, son:

- Buscar la concreción teórico-práctica de la escuela eficaz en diversos contextos sociales. Existe una clara concepción de la escuela eficaz; pese a ello, se carece de un cuerpo teórico-metodológico que garantice su existencia.
- Enriquecer los análisis de eficacia escolar con las corrientes educativas, psicológicas y sociológicas más actuales. Los estudios de eficacia no pueden quedar aislados de las corrientes científicas más vigentes.
- Incorporar a la investigación el estudio de nuevos factores y estilos educativos. Aún falta enriquecer los estudios con el análisis de factores subjetivos o emocionales.
- Responder, a nivel teórico-práctico, a los múltiples temas que hoy en día aquejan a la institución escolar: justicia, migración, inclusión, educación especial, etc.
- Abrir la investigación a otros espacios educativos. Todavía faltan estudios a nivel de bachillerato o universidad.

- Elaborar una teoría que concentre las diversas posturas que existen en torno a la eficacia, y que ésta sea sustentada desde diversos enfoques: psicosocial, sociológico, pedagógico, etc.
- Construir un único modelo integral que explique la eficacia en la escuela. A sabiendas de que éste puede variar de un contexto a otro, es necesario tener un modelo matriz del cual partir. Aún existen muchas visiones de una misma realidad.

En definitiva, el Movimiento de Eficacia Escolar está activo y sigue enriqueciendo los análisis en diversos países que buscan una práctica docente y una organización escolar más eficaz (Cervini, 2006; Román, 2008; Carvallo, 2010). De igual modo, el Movimiento de Eficacia parece haber emigrado a otros contextos mundiales donde han comenzado a reflexionar que otra escuela es posible (Murillo y Román, 2011).

1.4 EL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

En general, no se niega el influjo empírico y conceptual que el Movimiento de Eficacia Escolar ha tenido –y continúa teniendo– en el ámbito educativo. No obstante, es necesario preguntarse si tal preeminencia ha influido en todos los países de igual forma y con los mismos resultados como sucedió en Estados Unidos de Norteamérica o en Gran Bretaña, países pioneros en los estudios sobre eficacia escolar. La respuesta a tal cuestión es negativa³.

Sopesar esta respuesta puede ayudar a entender cómo ha sido la presencia y progreso de esta corriente de investigación educativa en Latinoamérica y, más concretamente, en México. Corresponde a este último apartado analizar el estado actual del Movimiento Teórico-Práctico de Eficacia Escolar en la región, esto es: características, líneas de estudio, principales exponentes y las aportaciones del movimiento en América Latina.

³ Por ejemplo, Creemers señala que en los trabajos holandeses se han hallado nexos muy débiles entre el rendimiento de los alumnos y factores como evaluación frecuente y liderazgo educativo, variables que son significativas en el contexto educativo anglosajón (Creemers, 1997:61).

1.4.1 LA EFICACIA ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA

La elaboración de trabajos profundos y serios en América Latina aparece varios años después con respecto a Estados Unidos, Holanda o Reino Unido; pese a esto, es innegable la atribución de las investigaciones sobre eficacia en la mejora de la educación latinoamericana (Carvallo, 2010). En oposición a tal argumento, Javier Murillo asevera que “esa influencia no siempre ha sido clara, directa y sí, en muchas ocasiones, manipulada, parcial, interesada y sesgada” (Murillo, 2003:1). ¿Cómo explicar esto?

Aunque el Movimiento de Eficacia Escolar ha estado presente en Latinoamérica desde los años 70; en cambio, no logró impactar en la Región por diversas causas: primero, por mirarse con recelo y cierta sospecha, entre los investigadores, una corriente educativa desarrollada en países con una situación social, política y económica muy distinta al contexto latinoamericano; segundo, por la connotación negativa que suscita el concepto que en diversas ocasiones se ha traducido como excelencia, rendimiento, eficiencia y competitividad; por último, por la confusión que se ha generado con los trabajos sobre productividad escolar, lo que hace que se considere la eficacia desde una visión productiva, económica y materialista. Lo anterior ha ocasionado que, en más de una ocasión, se traduzca el término de eficacia escolar por aquel de “estudios de los factores asociados” (p.e. LLECE, 2000), siendo ambos enfoques radicalmente disímiles.

De igual modo, contribuye a este prejuicio que muchos de los trabajos sobre eficacia escolar tuviesen resultados incipientes, limitados y poco relevantes para responder a una realidad tan compleja como lo es la educación en Latinoamérica, caracterizada por: carencia de políticas educativas modernizadoras, bajos estándares de equidad y aprovechamiento escolar, sindicalismo corrupto, analfabetismo y un pésimo rendimiento en los resultados de evaluaciones internacionales (Backhoff *et al.*, 2005; Mella, 2006; Tenti, 2007; Douglas *et al.*, 2008; García, 2010).

No obstante las vicisitudes y el aparente pesimismo que ha debido afrontar el Movimiento de Eficacia Escolar en América Latina, en la actualidad existe un movimiento propio de eficacia escolar iberoamericano comprometido, dinámico, consciente de su contexto, y que ha sabido acoger y aprovechar las experiencias empíricas y teóricas que la eficacia escolar ha generado en todo el mundo (Marzano, 2009; Cervini, 2010; Murillo, 2011; Johnson y Johnson, 2016).

A diferencia de los países donde inició el movimiento, hoy en día la eficacia escolar en Iberoamérica posee un impulso renovado capaz de afectar y transformar la escuela; prueba de ello es la calidad y el desarrollo de numerosas y ambiciosas investigaciones, así como la influencia de los estudios sobre eficacia en las revisiones educativas que se están realizando en algunos países de América Latina (p.e. LLECE, 2006; INEE, 2008; UNESCO/OREALC, 2008; Reforma Educativa en México, 2016).

En definitiva, el Movimiento de Eficacia Escolar en Iberoamérica no sólo es actual sino necesario para una realidad que adolece de una investigación educativa bien consolidada, que ayude a optimizar los niveles de calidad y equidad de la educación, y a transformar el retraso educativo que aún existe en Latinoamérica.

1.4.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

De los tres objetivos de estudio propios de la eficacia escolar, la investigación Iberoamericana ha dedicado gran parte de sus esfuerzos al segundo de estos objetivos, es decir, a la identificación de los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una institución sea eficaz, además de cuantificar su aportación.

Esta elección puede estar influida por la preocupación de los investigadores por identificar y analizar mejor los factores escolares que ayuden a optimizar los niveles de calidad y equidad, como orientación práctica de su labor; mientras que los estudios sobre los efectos escolares y el diseño de líneas de acción, han quedado relegados por la imposibilidad de su pronta aplicación (Murillo, 2005; Carvallo, 2010).

Igualmente, es notorio el hecho de que en todas estas investigaciones se pueden reconocer, como trasfondo, las influencias de dos tipos de estudios; por una parte, aquellos que manan de la tradición del Movimiento de Eficacia Escolar, en sentido estricto, y por otra, los trabajos que se fundamentan en los llamados estudios de productividad escolar.

Pese a que las dos corrientes de investigación comparten un origen común, su reacción al Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), y poco a poco los trabajos de productividad escolar van incorporando factores referidos a los procesos

culturales en la escuela, semejantes a los estudios de eficacia (p.e. Willms y Somers, 2001), los planteamientos de base, como se ha mencionado con anterioridad, son distintos.

Por lo anterior, se puede aseverar que los estudios sobre eficacia escolar realizados en Latinoamérica por investigadores de la región poseen tres características destacables: primero, el carácter práctico que se observa en el número de iniciativas en innovación educativa; segundo, que existe un influjo no sólo de estudios clásicos de eficacia escolar sino también de los llamados estudios de productividad escolar y; tercero, su explícito interés por el conocimiento de factores asociados al rendimiento y desarrollo integral de los alumnos (Murillo, 2007).

1.4.3 LÍNEAS DE ESTUDIO

Se entiende por “línea de estudio” a las formulaciones o directrices que han tomado los estudios sobre eficacia escolar en un contexto determinado, sea por decisión o por el propio acontecer de las necesidades.

La literatura científica identifica cuatro áreas o líneas de estudio que han asumido los trabajos sobre eficacia escolar en América Latina, estas son: investigaciones propias de eficacia escolar; estudios enfocados en la relación entre algunos factores y el desarrollo académico; evaluaciones de programas de mejora; y estudios etnográficos sobre las culturas escolares (Marzano, 2003; Fernández, 2004; Murillo, 2005; Carvallo, 2006; Cervini, 2010). En seguida se presentan las principales características de cada una de ellos.

1.4.3.1 Investigaciones de Eficacia Escolar

Los primeros estudios considerados, en sentido estricto, sobre eficacia escolar en el contexto iberoamericano, fueron los trabajos realizados por el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana (Murillo, 2005), a propósito de los datos del Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana (Comboni, 1979; Virreira, 1979) y, en España, la tesis doctoral de Antonio Millán (1978). Desde entonces, el número de

estudios específicos sobre eficacia desarrollados en Iberoamérica, se acrecienta en “calidad y cantidad año tras año” (Murillo, 2007).

De hecho, son tres las líneas de acción consolidadas en las investigaciones sobre eficacia escolar en Latinoamérica:

1. Estudios diseñados, específicamente, para localizar y definir el conjunto de factores escolares y de aula relacionados con el rendimiento de los alumnos.
2. Investigaciones sobre eficacia escolar que buscan estimar la magnitud del efecto escolar en Iberoamérica.
3. Trabajos que, sin ser propiamente de eficacia, recogen datos con otros propósitos y realizan explotaciones secundarias, conducentes a la evaluación de los sistemas educativos.

En primer lugar, están los estudios desarrollados para identificar el conjunto de factores escolares, de aula y de contexto, asociados con el rendimiento de los alumnos. Estos trabajos ostentan algunas cualidades comunes (Murillo, 2007): poseen una fundamentación teórico-práctica enfocada en los análisis de eficacia escolar, aunque ese trasfondo pueda proceder, en ocasiones, de los estudios de productividad escolar; obtienen datos más específicos y no sólo hipotéticos para su estudio, lo que conlleva que las informaciones sean más provechosas en su proyección como en los instrumentos de recolección de datos; por otra parte, la metodología es muy variada, ya que puede ir desde estudios cuantitativos con grandes muestras, hasta trabajos con escuelas prototípicas; por último, los resultados de los trabajos aluden, en general, a la conexión de factores asociados al logro académico de los estudiantes.

Cabe mencionar que esta última característica llegó a convertirse en una limitación y fuente de crítica por el carácter reduccionista de los trabajos sobre eficacia (Slee y Weiner, 2001); no obstante, a partir de la primera década de este último siglo se ha comenzado a valorar no sólo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también el desarrollo integral de éstos. Actualmente, comienzan a aparecer investigaciones que valoran el aporte de factores no cognitivos como el autoconcepto, la trascendencia, la violencia, el bienestar, etc., para medir el efecto de la escuela sobre la formación y la vida de los alumnos (p.e. Murillo, 2007).

Algunas de las investigaciones más relevantes en esta línea de estudio son: en Argentina, Cervini (2006); en Brasil, Franco (2003), Soares (2004); en Chile, Concha (1996), Bellei *et al.* (2004), Mella (2006) y Román (2008); en España, Aurora Fuentes (1986), Muñoz-Repiso *et al.* (1995), Murillo (2003); en México, Carvallo (2006) y Emilio Blanco (2008); a nivel internacional, el estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano que estudia los factores (LLECE, 2006), y el estudio realizado por diversos investigadores y coordinado por Javier Murillo (2007).

Por otra parte, se encuentran los trabajos sobre eficacia que buscan estimar la magnitud del efecto escuela. Los estudios que abordan este objetivo son realmente escasos ya que el foco de atención, por parte de los investigadores, está puesto en la urgencia o necesidad por definir los factores que puedan elevar dicho efecto. Algunos ejemplos de estos estudios son: en Brasil, Barbosa y Fernandes (2001), Ferrão, Beltrão y Fernandes (2003); en México, Zorrilla (2003), Fernández y Blanco (2004), Lastra (2006), Carvallo (2006); en España, Murillo (2004b); en Argentina, Cervini (2009 y 2010).

En tercer lugar están los estudios que realizan exploraciones conducentes a la evaluación de los sistemas educativos. De hecho, en estos últimos años Iberoamérica ha vivido un excesivo interés por la evaluación de sus sistemas educativos y, al día de hoy, casi todos los países han creado, a través de sus ministerios o secretarías de educación, centros encargados de la evaluación y medición de sus sistemas educativos.

Llama la atención esta necesidad de evaluar y sistematizar los resultados, con la casi inexistencia de centros de investigación dentro de los ministerios o secretarías de cada país; de ahí que sean contados los países capaces de aprovechar los datos que generan las evaluaciones, para transformarlos en orientaciones educativas de carácter universal (p.e. en España destacó el ya desaparecido Centro de Investigación y Documentación Educativa -CIDE).

Como ejemplos de departamentos de evaluación en Latinoamérica están: en Brasil, el Sistema Nacional Avaliação da Educação Básica (SAEB); en España, el Instituto Nacional de Evaluación (INE); y en México, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), por poner algunos ejemplos.

Uno de los propósitos principales de estos centros es conocer los factores asociados con el rendimiento académico. Los trabajos de este tipo suelen enmarcarse en un concepto más o menos elaborado de eficacia escolar, aunque también poseen las limitantes propias de una explotación secundaria de datos no obtenidos expresamente para este objetivo; y cuya base son más los trabajos sobre productividad escolar que las investigaciones propias sobre eficacia.

La mejor muestra de esta tendencia es la evaluación internacional realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la OREALC/UNESCO (LLECE, 2000, 2006), que aporta numerosos datos representativos de cada país latinoamericano (datos cuantitativos recogidos de encuestas y pruebas estandarizadas), y un diseño no específico para realizar diversos análisis, de los cuales el movimiento de eficacia escolar se ha servido para alcanzar sus propósitos o hacer ciertas inferencias empíricas.

Mención especial merece el impulso dado a los estudios sobre eficacia en América Latina por algunos organismos internacionales, como es el caso de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Convenio Andrés Bello (CAB), cuyo aporte ha llegado a ser de suma trascendencia para conocer el “estado del arte de la educación” en Latinoamérica.

1.4.3.2 *Estudios enfocados en la relación entre determinados factores y el rendimiento de los alumnos*

Tal como se explicitó, los estudios que buscan la relación entre ciertos factores escolares y de aula con el rendimiento y el desarrollo integral de los alumnos ocupan gran parte de los trabajos sobre eficacia escolar en Latinoamérica. Para muchos investigadores obtener la “lista última” de factores, garantizaría que una institución o un sistema educativo pudiesen llegar a ser eficaces y de calidad.

A pesar del número de trabajos, conviene señalar que no todo el conocimiento que se tiene de los factores asociados con el rendimiento procede de los estudios sobre eficacia; ya que, como señala Javier Murillo, “un buen número de investigaciones enmarcadas en otras líneas o campos pueden ser, incluso, más útiles para dicho propósito, con lo que el ámbito de análisis se vuelve mucho más amplio y complejo” (Murillo, 2007:31).

Para facilitar la comprensión de la información recabada en los diversos estudios, se optó por organizar las investigaciones en función del grupo de factores al que pertenecen, de la siguiente manera: eficacia docente, clima escolar y de aula, recursos materiales y económicos, preescolarización, nutrición y educación bilingüe.

En relación con la *eficacia docente*, la investigación reconoce la importancia del nivel de aula como fuente de eficacia; por ello, los trabajos sobre eficacia escolar volvieron la mirada sobre las actitudes, características y comportamientos de los profesores, pero también sobre los rasgos concretos que debía poseer una enseñanza eficaz que fuese beneficiosa para la formación integral de los estudiantes. Bajo esta línea de estudio destacan los trabajos de Andraca (2003), Román (2008) y Murillo, Martínez y Hernández-Castilla (2011), entre muchos otros.

Cada uno de estos estudios analiza, desde distintas perspectivas, las características humanas y profesionales de los profesores asociadas a los logros educativos, las cuales son capaces de generar una enseñanza eficaz; de igual modo, algunos trabajos también buscan identificar aquellos rasgos personales y pedagógicos que comprometen el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos.

Una variable que aparece como determinante de la eficacia es el factor *Clima escolar y de aula*, por su relación directa con el rendimiento y desarrollo integral de los estudiantes. Diversos trabajos han analizado la conexión entre las dinámicas pedagógicas del aula y las relaciones que se dan en ella; otros estudios ponen mayor énfasis en las interacciones sociales que suceden dentro del aula; algunos más analizan el clima social del aula como claro determinante del bienestar del alumno; y, por último, existen las investigaciones que consideran el clima escolar como una variable dependiente que contribuye a explicar los factores que lo determinan (p.e. Soares, 2003; González, 2000; 2005).

El tercer factor que aparece con mayor insistencia es el de los *recursos económicos y materiales*, y su relación con el rendimiento y desarrollo integral de los alumnos. Éste es un tema que contradice lo dicho por la investigación internacional sobre eficacia, ya que a diferencia de otros lugares donde el factor no tiene incidencia directa sobre el rendimiento y formación de los alumnos, en Latinoamérica sucede lo contrario. Los resultados arrojan que las instituciones que

realizan una mayor inversión en recursos didácticos y materiales son las que obtienen un mayor rendimiento de sus estudiantes (p.e. OCDE, 2000; Gaviria *et al.*, 2004; Soares, 2004; INEE, 2006; Murillo y Román, 2011).

Es importante señalar que los trabajos de productividad escolar han sido pioneros en la investigación de este factor, en tanto han buscado, desde su origen, optimizar los insumos para conseguir los productos deseados (rendimiento); ejemplo de ello es el trabajo de Virreira (1979), cuya investigación busca establecer la manera de disminuir los costos de funcionamiento del sistema escolar a rendimiento constante o sucesivamente aumentarlo al mantener constantes sus costos.

Un cuarto factor ampliamente estudiado en Latinoamérica es el de la *preescolarización* y, más concretamente, la formación preescolar. La literatura científica arroja datos contundentes sobre los beneficios de asistir a preescolar, al evaluar los índices de calidad en las siguientes etapas obligatorias.

Muchos de estos trabajos analizan si los individuos que han asistido a preescolar obtienen mejores resultados en sus primeros años de educación básica. Bajo esta línea de estudios destaca el trabajo de Subirats, Nogales y Gottret (1991), cuyo propósito fue “conocer la relación entre la educación preescolar y su impacto en el rendimiento escolar del niño de primer año de primaria y esto, con la finalidad de sugerir a la política pública, acciones sobre aspectos relacionados con el éxito escolar” e introducir mejoras en “el aprendizaje de los niños de sectores marginados” (Murillo, 2007:32).

Con menor impacto, aunque no por ello menos importante, están los trabajos que analizan el factor *nutrición/desnutrición* y su conexión con el rendimiento y el desarrollo integral de los alumnos en escuelas preescolares y primarias. Diversos estudios conjeturan el efecto que puede tener el factor en el rezago al ingresar al sistema educativo formal, concluyendo que éste no determina totalmente el desempeño escolar. No obstante, el ingreso tardío a la escuela sí parece estar fuertemente asociado con la desnutrición, principalmente en el entorno rural e indígena. En esta línea están los estudios de Pollit (1990) y Cueto (2001, 2005).

De igual modo, llama la atención el interés mostrado en estos últimos años por el *factor educación intercultural bilingüe*; esta variable alude no sólo al aprendizaje de una segunda lengua en un entorno escolar diverso al del alumno, sino también

a la misma valoración de la lengua materna y su correlación con el rendimiento académico.

Diversos estudios se han enfocado en la relevancia de la educación en la lengua materna del alumnado (Comboni, 2007); otros trabajos, en las situaciones de conflicto existentes entre las tradiciones culturales de la educación familiar del niño campesino y la sociedad que lo educa (Geertz, 1994); también hay investigaciones que analizan la influencia de los textos escolares bilingües en la mejora del rendimiento escolar en Ecuador y Perú (Valiente y Kuper, 1998); los que comparan el rendimiento de las escuelas bilingües y monolingües (Cueto y Secada, 2003); y, por último, están los estudios que proponen determinar el influjo del bilingüismo en la calidad de la educación y establecer en qué medida contribuye a explicar las diferencias en el rendimiento (Vera, 1998).

Finalmente, conviene mencionar que existen además otros factores que han despertado el interés de algunos investigadores debido al contexto socioeconómico y político que viven la mayor parte de países en Latinoamérica. Distintos autores señalan como posibles factores a estudiar por su trascendencia: la violencia escolar, el bienestar y el autoconcepto, el aprendizaje colaborativo, la ecología, la espiritualidad, entre otros temas (p.e. Konu, 2006; Murillo, 2007; Oliveros, 2008; Díaz-Aguado, 2009; García, 2010; Román y Murillo, 2011).

1.4.3.3 Evaluación de programas de mejora

Iberoamérica es uno de los lugares donde se produce el mayor número de iniciativas en innovación educativa, sea a nivel de aula o como institución escolar en su conjunto. La capacidad de innovar por parte de los profesores latinoamericanos no tiene similitud con lo que sucede en otros países con mayores ingresos (Blanco y Messina, 2000; Murillo, 2003).

No obstante el impulso que suponen estos trabajos, para Blanco y Messina (2000) la gran mayoría de los estudios se ha encauzado en sistematizar esas experiencias que, pese a su aporte incuestionable, no han dado el paso de la sistematización a la investigación y aplicación de los conocimientos adquiridos.

Desde su origen el Movimiento de Eficacia Escolar pretendió, a través de la identificación y el estudio de los factores de eficacia, convertir las escuelas

ineficaces en eficaces. Este anhelo llevó a estrechar las relaciones y la mutua colaboración entre el movimiento de eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela, cuyos efectos llegaron a América Latina en la década de los 80.

El enfoque derivado de esta mutua colaboración ha ayudado a poner en marcha procesos exitosos de mejora en diversas escuelas latinoamericanas; sin embargo, no se ha extendido el interés entre los investigadores por comprender por qué funcionan unas cosas más que otras en educación. Sin desdeñar el valor de ambos movimientos en favor de la innovación educativa y la evaluación de programas de mejora, el gran reto sigue estando en impulsar políticas que transformen la calidad de la educación en las escuelas. Algunos de los trabajos realizados en esta línea de investigación, son (Murillo, 2007:33-34):

- El análisis del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las escuelas básicas en sectores pobres de Chile (programa P-900), realizado por Vaccaro y Fabiane (1994); o el trabajo de Fuente (2006) sobre una propuesta de mejora de la calidad en los colegios de Chile.
- La evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en México (Ezpeleta, 2000).

1.4.3.4 Estudios etnográficos sobre la escuela

Los estudios etnográficos se han convertido, en últimas fechas, en uno de los recursos más relevantes que se están utilizando en la investigación cualitativa. El concepto etnografía alude a la perspectiva, acercamiento o “forma de investigación que permite realizar un estudio descriptivo (*graphos*) y un análisis teóricamente orientado de una cultura (*ethnos*), o de algunos aspectos concretos de una cultura” (Serra, 2004:165).

Para Hammersley y Atkinson, el vocablo etnografía se refiere especialmente a un método concreto o a un conjunto de métodos, cuya principal cualidad es que el investigador “participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; o haciendo acopio de cualquier dato disponible en que se centra la investigación” (Hammersley y Atkinson, 2005:15).

Ahora bien, los trabajos etnográficos en eficacia escolar tienen diversas finalidades, todas ellas profundamente relacionadas, entre las que destacan: la descripción de contextos, la interpretación de entornos escolares y culturales para llegar a su comprensión y, sobre todo, la mejora de la realidad educativa que se investiga (Serra, 2004; Stake, 2005). Algunos ejemplos de estos estudios son:

- En México: sobresalen el estudio de Ávalos (1986) quien realizó un análisis etnográfico sobre la enseñanza a niños de padres pobres; el trabajo de Leonor Pastrana (1997), quien efectuó un estudio de carácter etnográfico sobre las condiciones institucionales de la docencia; y la investigación de Cervera, Lizárraga y Sánchez-Guillén (2008), quienes elaboraron un estudio georreferencial de la evaluación *ENLACE* para las instituciones del municipio de Juárez, Chihuahua en México.
- En Argentina: Brandi *et al.* (2000) llevaron a cabo una investigación sobre el conocimiento escolar y la cultura institucional a través de circuitos escolares diferenciados.
- En Colombia: Rodrigo Parra, Parra y Lozano (2006), investigaron sobre el funcionamiento de la institución escolar en el país.

Hasta aquí las diferentes líneas de investigación de los estudios sobre eficacia escolar en Latinoamérica; sin duda, la contribución de estos trabajos ha logrado una mayor comprensión del fenómeno educativo para la transformación de la realidad escolar en la Región.

1.4.4 RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA ESCUELA

La fecundación de un movimiento científico a nivel mundial sobre eficacia escolar, se articuló en torno al *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (ICSEI), celebrado en Londres en 1988, la publicación de una revista internacional del mismo nombre y las distintas redes que surgieron de la coordinación y el intercambio internacional; todo ello permitió avanzar en la consolidación del movimiento, en las dimensiones y objetivos de estudio del movimiento y en los estándares de calidad mínimos para las investigaciones.

La presencia actual de estas redes ha permitido el intercambio científico más fructífero y contextualizado por parte de los investigadores. De manera especial,

cabe resaltar la iniciativa emprendida por un grupo de estudiosos sobre eficacia en Iberoamérica que decidieron crear una Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela –RIEME- (2000), la cual fue coordinada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Auspiciada por el Convenio Andrés Bello (CAB), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO), la Red Iberoamericana tiene como labor conjuntar esfuerzos, bajo un mismo marco de referencia, para contar con información que ayude a incrementar y desarrollar la calidad y la equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica (Murillo, 2007).

En la actualidad, son miembros de esta Red Iberoamericana diversos centros de investigación y estudiosos sobre eficacia de una gran parte de países latinoamericanos, España y Portugal; y entre sus objetivos se encuentran (Murillo, 2007):

- a. Favorecer el intercambio de información entre investigadores educativos (corrientes de investigación, metodologías, resultados, bibliografías, etc.).
- b. Fomentar la realización conjunta de trabajos de investigación.
- c. Hacer del conocimiento público y científico los resultados de las investigaciones sobre eficacia escolar y mejora de la escuela.
- d. Asesorar a instituciones y actores escolares sobre la puesta en marcha de programas de mejora.
- e. Colaborar en la capacitación de investigadores sobre eficacia escolar y mejora de la escuela en Iberoamérica.

Si bien cada uno de estos objetivos se ha ido cumpliendo, en menor o mayor grado, aún se tiene la impresión de que falta mucho para que logre ser una auténtica Red Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, capaz de generar un verdadero cambio educativo en América Latina. Sin despreciar su aporte, la Red necesita ser un faro que no sólo diga lo que ve para mejorar, sino también denuncie lo que no ve en los sistemas educativos latinoamericanos y, a su vez, proponga nuevas estrategias que transformen el acontecer educativo de las escuelas latinoamericanas.

Fruto de este trabajo en redes, es justo mencionar dos investigaciones que han supuesto una gran contribución tanto al movimiento sobre eficacia como a la educación en general en América Latina. El primero de los trabajos fue el estudio comparativo *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (Murillo, 2003b), en el cual se analizó el estado de la investigación sobre eficacia escolar llevada a cabo en América Latina, España y Portugal.

Este trabajo está dividido en dos partes; la primera se centró en la elaboración de 15 estudios que recogieron las investigaciones desarrolladas hasta el momento, los métodos de análisis y los resultados logrados, así como una descripción de las características del sistema educativo que inciden en la eficacia escolar de cada país. Esta tarea fue confeccionada por investigadores de Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba, España, México, Perú, Portugal y Venezuela.

La segunda parte analizó, a través de un estudio de carácter comparativo, el estado de los trabajos sobre eficacia en Iberoamérica, las líneas de estudio y los resultados obtenidos en beneficio de una mejor toma de decisiones respecto a la educación en América Latina, España y Portugal. El aporte de esta investigación supuso el reconocimiento y la valoración del Movimiento de Eficacia Escolar, lo que dio lugar a nuevos estudios internacionales de gran calidad.

El segundo trabajo representa una importante contribución al Movimiento de Eficacia Escolar desde Latinoamérica, y lleva por nombre *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (IIEE). El estudio fue elaborado por un amplio número de investigadores de diferentes países, bajo la coordinación de Javier Murillo (2007) del CIDE, España.

La IIIEE, es el trabajo empírico más ambicioso de todos los desarrollados en Iberoamérica, en más de 40 años de existencia del movimiento en América Latina; pero también es una investigación diseñada de manera específica, que cumple con todas las cualidades epistemológicas y metodológicas que debe tener un estudio sobre eficacia. Por este motivo, es necesario señalar algunas de sus características metodológicas más relevantes, esto es (Murillo, 2007: 289):

- Es un estudio internacional, lo que permite poder hacer algunas generalizaciones sobre los resultados.
- Analiza el efecto del contexto nacional sobre el aprovechamiento de los alumnos.

- Posee un marco teórico sólido definido a partir de los trabajos internacionales e iberoamericanos, sobre eficacia escolar.
- Combina la metodología cuantitativa y cualitativa.
- Ostenta como aproximación metodológica cuantitativa, los modelos multinivel con cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y país).
- Desde el enfoque cualitativo asume una aproximación metodológica que permite comprender, desde la subjetividad, a los diferentes actores educativos y las diversas maneras en que ellos dan significado y sentido a los factores de eficacia escolar.
- Utiliza una variedad muy amplia de instrumentos (17) para obtener información.
- Utiliza siete variables de producto. Junto con las medidas tradicionales de logro académico (rendimiento en Matemáticas y rendimiento en Lengua), se trabaja con otras cuatro variables de logro socioemocional (autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela).
- En referencia con otros estudios análogos, analiza una gran cantidad de datos: variables de 5.603 alumnos, 248 aulas y sus docentes, 98 escuelas y 9 países, lo que concede estabilidad y solidez a los resultados cuantitativos (Murillo, 2007: 289).

De igual modo, la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) ha generado una gran cantidad de información sobre la eficacia en Iberoamérica, ya que entre sus objetivos van a estar (Murillo, 2007:290):

- a. Ahondar en el conocimiento de la magnitud de los efectos escolares para varias medidas de producto cognitivas y socioemocionales, así como los efectos del aula o del país.
- b. Contribuir con información valiosa para un mayor conocimiento de la consistencia de los efectos entre áreas, así como de la eficacia diferencial de éstos para varias agrupaciones de alumnos.
- c. Determinar los factores asociados con el logro académico en una amplia variedad de factores cognitivos y, lo que resulta más novedoso para Iberoamérica, factores socio-afectivos.
- d. Por último, formular un modelo de eficacia escolar adaptado a la situación de Iberoamérica y coherente con el concepto de escuela eficaz.

El estudio supuso un avance para la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Asimismo, el trabajo ha permitido dilucidar el camino para atender las futuras necesidades educativas en América Latina, ya que identifica algunas de las tareas que aún faltan por hacer respecto a la eficacia, es decir: replicar la investigación para centros escolares de educación secundaria; analizar los factores de eficacia para las escuelas multigrado; profundizar en la identificación y el conocimiento de los factores asociados con el logro socio-afectivo; desarrollar estudios longitudinales de eficacia escolar; ampliar la investigación a más países de la región; iniciar una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas; y progresar en el análisis de algunos factores de eficacia propios de Latinoamérica (Murillo, 2007: 291-292).

Antes de concluir, conviene señalar que el influjo de la Red Iberoamericana de Eficacia Escolar se ha concretado, especialmente, en una revista propia de divulgación: la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE); no obstante la existencia de un órgano oficial de divulgación, en la actualidad se continúan publicando artículos y estudios sobre eficacia escolar en una gran variedad de revistas científicas de todo el mundo (p.e. Revista Electrónica de investigación y Evaluación Educativa, Revista Española de Pedagogía, Revista Iberoamericana de Educación, etc.).

1.4.5 EL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR EN MÉXICO

México posee una fuerte tradición y presencia en los estudios sobre eficacia escolar; como lo atestigua la literatura científica, la eficacia escolar en México comparte las características, líneas de estudio, resultados, conclusiones, pero también las dificultades, los tropiezos y los retos que el movimiento ha tenido en Latinoamérica (Zorrilla, 2003; Fernández, 2004; Blanco, 2008; Carvallo, 2010).

También es verdad que los trabajos elaborados sobre eficacia escolar en México no representan “la punta de lanza” dentro de la Región, pues existen países como Chile, Colombia o Argentina, que están más interesados en llevar adelante investigaciones serias sobre eficacia; pese a esto, es importante reflexionar sobre los esfuerzos y alcances que el Movimiento de Eficacia Escolar ha logrado en este país, ya que en él se enfoca el futuro análisis de esta investigación.

En términos generales, se puede afirmar que los estudios sobre eficacia realizados en México son realmente escasos y, sobre todo, mal difundidos; lo que ha ocasionado que los resultados y aportaciones hayan pasado un tanto desapercibidos. Según Emilio Blanco, “en el país aún son poco frecuentes los trabajos que satisfacen las exigencias metodológicas básicas sobre eficacia, para poder realizar inferencias válidas a nivel poblacional” (Blanco, 2008:1-2). No obstante, como él mismo reconoce, en estos últimos años se vienen produciendo estudios que intentan satisfacer esos requisitos de validez.

Pese a la crítica, no todo es negativo. Los primeros estudios considerados -en sentido estricto- sobre eficacia escolar y cuyo germen sirvió de base a futuras investigaciones, son los realizados por Muñoz y Rodríguez (1976), Palafox *et al.* (1994) y Schmelkes (1996) que, aunque aparecen más tarde que los estudios sobre eficacia en otros países, abren el camino a posteriores trabajos mexicanos de gran calidad (Treviño y Treviño, 2003; Fernández y Blanco, 2004; Carvallo, 2006; Backhoff *et al.*, 2006; Blanco, 2008; INEE, 2008b; Zorrilla, 2009).

Cabe señalar que la mayoría de los trabajos sobre eficacia en México se han enfocado en determinar los factores asociados al rendimiento escolar, siendo escasas las investigaciones centradas en el análisis de los efectos escolares (p.e. Carvallo *et al.*, 2007), y sólo unas cuantas han empleado los modelos multinivel (p.e. Backhoff *et al.*, 2005; Carvallo, 2005, 2006).

Respecto a los trabajos que abordan la cuestión de los factores asociados al rendimiento, baste por ahora mencionar algunos de los principales exponentes mexicanos, en tanto que este tema se abordará con profundidad en el siguiente capítulo. Estos son: Schmelkes (1996), Pastrana (1997), Zorrilla (2003), Fernández (2004), Muñoz-Izquierdo *et al.* (2004), Backhoff, *et al.* (2005), Ruíz-Cuellar (2006); Carvallo *et al.* (2007), Treviño *et al.* (2007), Blanco (2008).

Como se mencionó anteriormente, aunque los trabajos respecto al análisis de los efectos escolares son escasos, existen algunos estudios de gran importancia; estos son: Fernández (2003), Fernández y Blanco (2004) y Lastra (2006), quienes obtienen porcentajes más altos del efecto escolar para 6º curso de educación básica, en relación al estudio de Backhoff *et al.* (2005). En esta misma línea se encuentra el estudio realizado por Carvallo *et al.* (2007), quienes estiman el efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California, en México.

1.4.5.1 Algunos resultados de los estudios sobre eficacia en México

A partir de los trabajos internacionales y aquellos latinoamericanos sobre eficacia escolar (p.e. Cervini, 2006; Castejón, 2006; Murillo, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008; Carvallo, 2010), México ha logrado sustraer, pese a las divergencias entre las bases de datos y las muestras utilizadas, el conocimiento necesario para potenciar su investigación y poner los cimientos de un verdadero movimiento de eficacia escolar mexicano.

De las investigaciones elaboradas por el Movimiento de Eficacia Escolar en México, destacan por su importancia e influjo las siguientes conclusiones:

- El porcentaje de varianza en los aprendizajes atribuible al nivel escolar, suele ser mayor que en los países desarrollados, situándose entre 25% y 50% (Fernández, 2004; Gaviria *et al.*, 2004; INEE, 2006; Lastra, 2006).
- Una parte considerable de esta variación (entre uno y dos tercios) se explica estadísticamente por la composición socioeconómica de la institución (Fernández y Blanco, 2004). El factor contexto socioeconómico suele ser el de mayor peso en los análisis, tanto en comparación con otras variables de nivel escolar, como con las variables de nivel individual (Blanco, 2008).
- El entorno escolar privado se asocia comúnmente a niveles más elevados de aprendizaje, aún después de controlar el nivel socioeconómico de los alumnos (Fernández, 2004; Mizala *et al.*, 2005; INEE, 2006; Backhoff *et al.*, 2007).
- Contrario a los resultados derivados de la investigación para los países desarrollados (p.e. Hanushek y WoBmann, 2007), en México las condiciones de la infraestructura y los materiales pedagógicos sí se asocian positivamente con el logro académico (Gaviria *et al.*, 2004; Fernández, 2004; INEE, 2006; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).
- Las cualidades de los docentes y las prácticas pedagógicas muestran una correlación poco significativa, sin embargo, también se han registrado con frecuencia asociaciones de tipo positivo (Velázquez, 1996); esto ha sido corroborado en estudios posteriores, por ejemplo: Fernández, 2004; Carvallo, 2010; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011.
- En el caso particular de México, existen otros elementos que muestran una asociación positiva con el aprovechamiento académico de los alumnos, como son: la cobertura curricular, el nivel socioeconómico de los maestros,

la experiencia y capacitación del director, las altas expectativas hacia los profesores, la antigüedad de los docentes en el centro, y el clima de aula (Fernández, 2003, 2004; INEE, 2006; Cornejo y Redondo, 2007; Blanco, 2008).

- Son contadas las investigaciones que analizan en profundidad las diferencias en los efectos de los factores escolares, según el contexto socioeconómico de las instituciones escolares; esto resulta llamativo tratándose del caso mexicano, en el cual es de suponer que las grandes diferencias en las características socioeconómicas y culturales de las poblaciones atendidas, entrañan la exigencia de implementar diferentes modelos organizacionales y pedagógicos (Zorrilla, 2003; Carvallo, 2005; Lastra, 2006).
- Otro problema existente en México y poco abordado en los estudios sobre eficacia es aquel de la equidad intraescolar (Fernández, 2004; Soares, 2004). Las circunstancias permiten deducir dos conclusiones que es necesario continuar analizando: primero, que las instituciones educativas podrían tener cierto grado de incidencia en los mecanismos de reproducción de las desigualdades; y, segundo, que aún no ha sido posible identificar un conjunto estable de factores que den cuenta de las diferencias de los efectos del nivel socioeconómico y los efectos de otros factores como la etnia y el género (Treviño y Treviño, 2004; Blanco, 2008).
- En el trabajo desarrollado por Fernández Aguerre (2004), se hallaron variaciones significativas entre los centros estudiados en lo que se refiere a los efectos del capital familiar, el sexo, el trabajo infantil, las aspiraciones educativas y el trabajo académico del alumnado. De igual forma, en todos los casos se reportaron factores escolares asociados significativamente con estas diferencias (Backhoff *et al.*, 2005, 2006; INEE, 2007).

Como puede apreciarse, el Movimiento de Eficacia Escolar en México está en pleno desarrollo y consolidación, de ahí que los temas pendientes de la investigación mexicana aludan a los estudios sobre los efectos escolares, las condiciones contextuales de la eficacia, y la equidad diferencial de las instituciones educativas.

1.4.5.2 Otras investigaciones llevadas a cabo en México

Además de las investigaciones sobre eficacia escolar, existe un buen número de estudios realizados en México que se enmarcan en dos líneas que se pueden calificar como colaterales a los trabajos sobre eficacia, éstas son: los análisis sobre los factores determinantes del rendimiento escolar y aquellos estudios que evalúan y analizan aisladamente los diferentes componentes del centro (p.e. Backhoff *et al.*, 2007; INEE, 2007, 2008).

En relación al primer grupo de estudios, sobre los factores determinantes del aprovechamiento escolar, México posee una fuerte tradición en los trabajos de productividad escolar; de hecho, el estudio de la función productiva es el más recurrente y el que ha aportado las mejores conclusiones en la identificación de factores que impactan los resultados educativos (Willms y Somers, 2001; Backhoff *et al.*, 2006; INEE, 2007).

De manera particular, Willms y Somers (2001) refieren que son tres los factores que menoscaban el logro educativo en México: 1) la calidad y disponibilidad de los libros de texto y materiales de enseñanza; 2) los antecedentes del maestro, su práctica docente, sus conocimientos generales y su capacitación; 3) la cantidad de tiempo de instrucción. Lo anterior confirma lo dicho por los estudios sobre eficacia (Orlich *et al.*, 2010), de ahí que la confusión entre ambas corrientes también exista en México (Murillo, 2005; Blanco, 2008).

Más aún, lo anterior se ve claramente ejemplificado en el análisis del INEE (2007), donde se manejan términos mínimamente diferenciados entre las dos corrientes de investigación educativa. Pese a sus limitaciones, los estudios de productividad escolar han dominado durante los últimos años los trabajos sobre los efectos de la escuela en el aprendizaje, en México (INEE, 2007, 2008).

Existen otros estudios mexicanos que, sin ser propiamente de eficacia escolar, han contribuido al conocimiento de los factores asociados al rendimiento, a la enseñanza eficaz y a calcular los efectos escolares de las escuelas; por ejemplo: Ezpeleta (2000), Solana (2005), Aguilera *et al.* (2007), Treviño *et al.* (2007), Caso *et al.* (2010), o del mismo Caso y González (2011).

Ahora bien, respecto a la segunda línea de estudios, están los trabajos que evalúan y analizan aisladamente los diferentes componentes del centro; por consiguiente, una gran parte de la investigación desarrollada en México en los

últimos años, ha sido la explotación especial de evaluaciones del desempeño, aunque con una muy limitada capacidad de generalización (Murillo, 2007).

Hoy en día, México realiza una gran inversión para conocer la calidad de los servicios educativos que ofrece a la población que estudia el nivel básico en todo el país; ejemplo de esto es la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la participación de México en las evaluaciones internacionales (PISA), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), la participación en la investigación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y, más recientemente, la aplicación en forma censal de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a cargo de la Secretaría de Educación Pública (OCDE, 2002, 2007; CENEVAL, 2004; INEE, 2007, 2008).

Este esfuerzo se ve empequeñecido al comprobar que las grandes inversiones hechas no han tenido un alcance efectivo para llegar a transformar la educación a través de políticas educativas contundentes y, sobre todo, que las diferentes revisiones llevadas a cabo por otras corrientes de investigación, como es el caso de la eficacia escolar en México, prácticamente han ignorado estos trabajos (Solana, 2005; Slavin, 2008; Wiseman, 2010).

Como se aprecia en este breve análisis sobre el estado del Movimiento de Eficacia Escolar en México, los estudios sobre eficacia sólo tendrán futuro si logran conformar un cuerpo teórico de conocimiento, que permita poner en marcha estrategias que favorezcan la superación de los problemas que aquejan al sistema educativo mexicano.

En este sentido, la presente investigación considera que el Movimiento de Eficacia Escolar ofrece un marco conceptual y metodológico bien fundamentado, del cual se pueden extraer informaciones útiles para el desarrollo del futuro trabajo por realizar, porque sin duda, si se quiere cambiar la realidad mexicana, habrá que comenzar por cambiar la realidad escolar del país.

Una vez cumplido con el objetivo propuesto en este primer capítulo, sólo resta reafirmar que el Movimiento de Eficacia Escolar es la tendencia de investigación educativa que más influjo tiene en el mundo de la educación y, como tal, continúa aportando los conocimientos necesarios para transformar el quehacer educativo (Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).

De igual modo, el capítulo ha corroborado que la investigación iberoamericana, y concretamente la mexicana, sobre eficacia escolar existe, que el número de estudios es significativo y que poseen la calidad necesaria para revocar el atraso educativo que existe en América Latina. A través de estas páginas se ha expuesto la necesidad de generar investigaciones que no sólo aporten información útil, sino también estrategias que ayuden a transformar la escuela.

Asimismo, se considera que fortalecer esta corriente de investigación educativa en México es un trabajo académico necesario y urgente si se pretenden desarrollar políticas eficaces que mejoren la calidad y la equidad de las escuelas. El principal reto de los investigadores mexicanos reside hoy en la elaboración de una teoría contextualizada ya que, para que el conocimiento y los resultados de la investigación sean efectivos, resulta imprescindible que surjan estudios a partir de la realidad que se pretende transformar, realizados por investigadores que conozcan profundamente dicha realidad.

En definitiva, el presente trabajo intentará, por un lado, encuadrar su investigación empírica en marcos teóricos universales que den consistencia a los factores y a las correlaciones que se irán revelando; y, por otro, ofrecer nuevos horizontes para los estudios sobre eficacia escolar en México.

Capítulo 2.

FACTORES Y MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR

Clarificada la fundamentación histórica y conceptual del Movimiento de Eficacia Escolar, además del análisis sucinto sobre el estado del arte del movimiento en Latinoamérica y especialmente en México, el siguiente paso es el estudio de los factores escolares y modelos integrados coligados a la eficacia escolar.

La revisión y análisis del tema resulta de gran interés para muchos investigadores, no sólo por ser un objetivo primordial de los estudios sobre eficacia, sino además porque muchos ven en ello, la concreción teórica y empírica de la llamada “escuela eficaz”. Por consiguiente, reconocer la “escuela eficaz” como una posibilidad de realización, significa admitir que se tiene al alcance la suficiencia de transformar la educación o, al menos, la probabilidad de desarrollar estrategias de cambio que incrementen la calidad y la equidad de la enseñanza.

Bajo este supuesto, el objetivo del presente capítulo resulta eminentemente práctico, ya que proyecta ser el marco de referencia a partir del cual se extraerán los conocimientos necesarios para la identificación de nuevos factores escolares, y la elaboración futura de un modelo de eficacia integral en México, desde un enfoque resiliente.

El presente capítulo está dividido en dos partes complementarias. La primera parte se centra en el estudio de los factores escolares ligados a la eficacia, por medio

de la identificación y descripción de los principales factores reconocidos y aceptados por la investigación internacional y latinoamericana. Identificar algunos de los factores determinantes de la eficacia es esencial para el desarrollo futuro de una nueva propuesta que integre la eficacia escolar y la resiliencia educativa. El apartado finaliza con una reflexión sobre lo que implica fomentar en la actualidad, un ambiente de eficacia escolar.

Por otra parte, la segunda sección pone su atención en el análisis de los modelos integrados de eficacia. La breve exposición, valoración y crítica de algunos modelos representativos de la eficacia escolar moderna dará las pistas necesarias para la formulación posterior de un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente. El capítulo concluye con el estudio de la utilidad y el reto que supone elaborar un nuevo constructo, desde el contexto educativo mexicano.

En resumidas cuentas, hoy se sabe más sobre los factores y los modelos definibles de eficacia, y aunque estos estudios no dicen mucho sobre cómo un centro ineficaz puede convertirse en uno eficaz, sí permiten comprender la relación de las variables que incurren en la mejora escolar y la concreción de la escuela eficaz.

2.1 FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Desde sus inicios, los estudios sobre eficacia escolar se propuso entre sus objetivos, conocer y determinar cuáles son los factores de centro y aula coligados con el rendimiento de los alumnos; hecho que llegó a convertirse, en uno de los campos más fructíferos de la investigación educativa moderna.

Si por “factor de eficacia” se entiende la causa o variable que contribuye, junto con otras, a obtener un resultado determinado, es decir, una escuela eficaz, no es extraño, entonces, que el lenguaje de la eficacia escolar haya hegemonizado prácticamente todo el debate sobre los factores asociados al aprendizaje y rendimiento escolar⁴ (p.e. Fuentes, 1986; Stoll y Fink, 1996; Creemers, 1997;

⁴ No se puede ignorar el aporte imprescindible de otros estudios que han intentado conocer cuáles son los factores que más inciden en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que el Movimiento de Eficacia Escolar ha asumido como propios (p.e. estudios de productividad escolar, psicología educativa, teoría del aprendizaje, sociología de la educación, etc.).

Murillo, 2003b, 2005; Reynolds *et al.*, 2005; Cornejo y Redondo, 2007; Sammons, 2007; Townsend, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008; Murillo 2010; Román y Murillo, 2011).

Aun con la riqueza de información que supone el estudio de los factores de eficacia, la presente investigación no desea correr el riesgo de estancarse en el reporte asistemático de “factores asociados”. Por el contrario le interesa destacar, en especial, aquellas variables que parecen ejercer mayores efectos tanto positivos como negativos en el aprendizaje y la formación integral de los alumnos, y que necesitan incluirse o estudiarse en profundidad en los estudios sobre eficacia, ya que hasta hoy no han sido significativamente considerados en los distintos análisis llevados a cabo, al menos en México.

Por todo esto, resulta imprescindible abordar la identificación y descripción de los factores escolares desde un panorama centrado en la futura línea de investigación que busca relacionar y enriquecer los factores asociados a la eficacia escolar, con aquellos elementos planteados por la pedagogía resiliente.

2.1.1 REVISIÓN INTERNACIONAL DE LOS FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Las distintas revisiones y metaanálisis sobre eficacia escolar acostumbran separar los factores escolares entre aquellos vinculados con la organización escolar y los relacionados con los métodos instruccionales en las aulas escolares (Scheerens, 2000). No obstante, si algo tienen en común estos estudios es que los factores de eficacia se consideran un medio para alcanzar un único fin, que es el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

De la misma manera, se puede aseverar que todos los hallazgos que inciden sobre la eficacia escolar son relativamente consistentes en los estudios de diversos países (Reino Unido, EEUU, Canadá, Australia, Países Bajos, España y Hong Kong), como en el número de trabajos publicados que ahondan en este propósito de la eficacia, principalmente en la cultura anglosajona (Scheerens, 1992; Angus, 1993; Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Stoll y Fink, 1996; Teddlie y Reynolds, 2000; MacBeath y Mortimore, 2001; Sheffield y Saunders, 2002; Reynolds *et al.*, 2005; Sammons, 2007; Townsend, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008).

Así, de entre los numerosos estudios y revisiones acentúan los siguientes factores como propios de la organización escolar de las escuelas eficaces (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1983; Scheerens y Bosker, 1997; Willms y Somers, 2001; González, 2005; MacBeath, 2007; Sammons, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008):

- a. Metas compartidas, sentido de misión compartido.
- b. Liderazgo educativo y pedagógico.
- c. Orientación general hacia los aprendizajes.
- d. Clima organizacional marcado por el sentido de pertenencia, un buen ambiente laboral y el trabajo en equipo entre docentes.
- e. Capacidad de aprendizaje de la escuela y desarrollo profesional.
- f. Participación e implicación de la comunidad educativa.

En cuanto a los factores relacionados con los procesos instruccionales en el aula escolar, destacan en la bibliografía científica internacional los elementos que se presentan a continuación (Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Teddlie y Reynolds, 2000; Scheerens, 2000; Sheffield y Saunders, 2002; Murillo, 2004; Sammons, 2007; Townsend, 2007):

- a. Altas expectativas hacia los estudiantes.
- b. Calidad del currículo. Énfasis en su pertinencia y adecuada gestión curricular.
- c. Organización de aula. Con una estructura clara de trabajo, aprovechamiento de los tiempos y oportunidades para los aprendizajes.
- d. Seguimiento del progreso de alumnos.
- e. Clima de aula marcado por la cercanía afectiva y la comunicación.
- f. Cantidad, calidad y disponibilidad de recursos educativos.
- g. Pluralidad y calidad de las prácticas metodológicas.

A continuación, de una forma más detallada, se presenta un cuadro comparativo (Cfr. Tabla 2.1) con algunas de las revisiones internacionales más representativas del Movimiento de Eficacia Escolar: Purkey y Smith (1983), Levine y Lezzotte (1990), Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Scheerens y Bosker (1997) y, de fecha más reciente, Sammons (2007).

Ahora bien, de los diversos listados de factores escolares, tanto clásicos como actuales, es necesario extraer los principales elementos concordantes, ya que

tanta prolijidad de revisiones, sólo ha reproducido problemas similares a los que se querían solucionar: el contraste de datos inabordables y la complejidad para definir las particularidades fundamentales de un centro que procura ser eficaz.

Tabla 2.1 Cuadro sintético de los factores de eficacia en estudios clásicos.

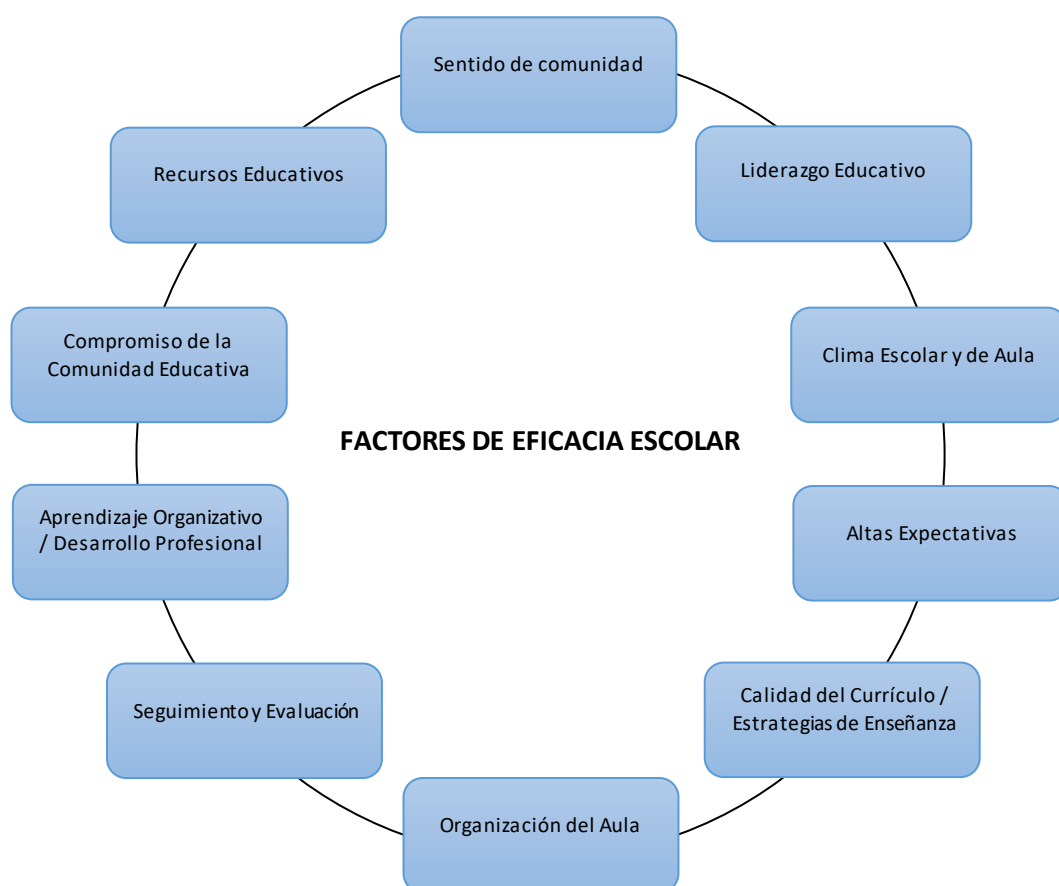
Purkey y Smith 1983	Levine y Lezzotte 1990	Cotton 1995	Sammons et al. 1995	Scheerens y Bosker 1997	Sammons 2007
Metas claras sobre destrezas básicas		Metas planificadas de aprendizaje	Visión y metas compartidas	Consenso y cooperación entre profesores	Orientación hacia el logro
Atmósfera cooperativa	Clima y cultura productiva		Entorno de aprendizaje, refuerzo positivo	Clima escolar y de aula	Consenso y cohesión dentro del equipo
Orientado al rendimiento	Foco en las destrezas de aprendizajes centrales	Énfasis de la escuela sobre aprendizaje	Concentración sobre la enseñanza y el aprendizaje	Orientación hacia el rendimiento	Tiempo de aprendizaje de alta eficacia
Evaluación frecuente	Seguimiento adecuado	Evaluación	Seguimiento del progreso	Potencial evaluativo	Evaluación constante
Formación permanente / Desarrollo del profesorado	Desarrollo del profesorado orientado a la práctica	Desarrollo profesional / Aprendizaje cooperativo	Organización de aprendizaje		Profesionalización docente
Liderazgo fuerte	Liderazgo sobresaliente	Gestión y organización escolar, liderazgo y mejora, liderazgo y planificación	Liderazgo profesional	Liderazgo educativo	Liderazgo educativo sólido
	Implicación de los padres destacada	Implicación de la comunidad	Relación hogar-escuela	Implicación de los padres	Alto grado de participación de los padres
Tiempo en las tareas, refuerzo		Gestión y organización del aula		Gestión del aula	Amplias oportunidades para aprender
	Adaptaciones instructivas eficaces	Diseño y planificación del currículum	Enseñanza con propósito	Calidad del currículum, instrucción estructurada	Currículo de alta calidad
Altas expectativas	Altas expectativas	Interacción profesor-alumno	Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas

			Derechos y responsabilidades de los alumnos		Excelencia en la gestión de clases
		Interacciones escuela-districto			
		Equidad			Justicia escolar
		Programas especiales			Aprendizaje autónomo
				Feedback y refuerzo	
				Aprendizaje independiente	

Fuente: Murillo (2005:212) y elaboración propia.

Por todo ello, el presente estudio asume que son diez los factores que aparecen de manera persistente en la literatura internacional, como determinantes de eficacia (Murillo, 2005). La siguiente descripción de factores asociados a la eficacia (Cfr. Figura 2.1), no pretende agotar el análisis sobre cada uno de ellos, sino simplemente ofrecer los rasgos fundamentales de una serie de factores que describen la vida, imagen y funcionamiento de una escuela eficaz.

Figura 2.1 El ciclo de los factores asociados a la eficacia.



Fuente: Elaboración propia.

2.1.1.1 *Sentido de comunidad: metas compartidas, consenso y trabajo en equipo*

Para los investigadores de la eficacia escolar la expresión “sentido de comunidad” se refiere al conjunto de elementos, políticas y actitudes, compartidas y consensuadas, que están presentes en la organización, la dinámica y el estilo de relaciones de un centro educativo; y que permiten emprender un proyecto colectivo que sólo puede realizarse a partir de las aportaciones individuales de quienes lo integran (Luengo y Moyá, 2008).

En cuanto factor de eficacia, el “sentido de comunidad” se interpreta en un mismo sentir y actuar por parte de la comunidad educativa con relación a la misión, los valores, las metas, las metodologías, los recursos pedagógicos, las relaciones interpersonales, las rutinas y las normas, las tareas curriculares y las actividades

globales; ya que admite que los centros se impliquen de manera continua en nuevos procesos de optimización y de mejora (González, 2005; Good *et al.*, 2009; Cano *et al.*, 2010; Fidalgo y Sein-Echaluze, 2011).

Según Javier Murillo, el sentido de comunidad o pertenencia es posible concretarlo en tres ideas principales: “metas compartidas, consenso y trabajo en equipo” (Murillo, 2005:213). Esto viene corroborado por Sammons, Hillman y Mortimore (1995), cuando afirman que “las escuelas son más eficaces cuando todo el profesorado construye un consenso sobre los fines y las metas de las escuelas, y donde lo ponen en práctica a través de formas consistentes y colaborativas de trabajar y de tomar decisiones” (Sammons *et al.*, 1995:20).

Así pues, la presencia de metas compartidas se transforma en el primer elemento del sentido de comunidad, el cual enfatiza que si los integrantes de la comunidad educativa comparten unos valores y objetivos comunes, en su quehacer diario, éstos pueden ser alcanzados (Stoll y Fink, 1996; Harris y Bennett, 2001; Murillo, 2005; Scheerens y Bosker, 2007).

Con relación al segundo elemento, el consenso, Soares (2004) sostiene que aun con las interacciones que reflejan la pluralidad de historias entre los miembros de una comunidad escolar, el consenso vivido por medio de los valores y experiencias compartidas, hace que las opciones hechas por la escuela sean conocidas y asumidas como propias para ser realizadas.

Algunos indicadores que consiguen ayudar a medir este consenso son: tipo y frecuencia de las reuniones formales e informales; desarrollo de la cooperación, entre los que se ubican la misión pedagógica, el concepto educativo, los objetivos escolares, las actividades pedagógicas y la planificación; y otros indicadores tales como la existencia de una política escolar explícita o las discusiones frecuentes sobre el currículo y los enfoques de enseñanza (Ruíz, 2005; Bolívar, 2010).

Por último, el tercer elemento es el de la colegialidad y el trabajo en equipo. Desde el ámbito educativo se evidencia, cada vez más, la necesidad de confrontar los retos profesionales desde otras visiones complementarias, que contribuyen a entender la complejidad que supone la realidad social y educativa de los centros. La presencia de diferentes profesionales en una misma escuela (trabajadores sociales, administrativos, psicólogos, educadores sociales o pedagogos), junto con la ventaja de establecer criterios comunes que orienten la actividad educativa,

son aspectos que han acrecentado el trabajo en equipo entre los docentes (Martín-García y Puig, 2007; Sammons, 2007; Casado, 2010).

Algunas de las ventajas que adquieren los docentes al trabajar en equipo son: le ayuda a formarse continuamente y a intensificar su aprendizaje profesional; está atento a cada situación particular; enriquece el trabajo personal a partir de las contribuciones de los compañeros; comparte responsabilidades y pone en común también los disgustos y preocupaciones; aumenta la reflexión y el análisis colectivo hacia la práctica educativa; e incrementa el sentido de pertenencia al centro (Murillo, 2007; Gilman *et al.*, 2009; Campbell y Groundwater-Smith, 2010).

Por todo lo anterior, el sentido de comunidad resulta un factor valioso de eficacia, en cuanto que es capaz de poner en marcha procesos de cambio comunitario que repercuten, directa o indirectamente, en el rendimiento y desarrollo integral de los alumnos.

2.1.1.2 Liderazgo educativo

Si un director no está preparado para conducir los cambios y reformas que la realidad educativa le exige, es poco probable que una escuela progrese y sea eficaz, por ello, a pesar de no tener relación directa con el rendimiento y desarrollo integral de los alumnos, el factor liderazgo educativo es necesario en la obtención de los objetivos educativos de un centro (Essonba, 2006; Gilman *et al.*, 2009; Marchesi, 2016).

Sin embargo, algunos investigadores opinan que no son claras y consistentes las evidencias de este factor como motivo real de eficacia (p.e. Cheng, 1994; Hallinger y Heck, 1998). Este doble contraste corresponde a que, durante muchos años, se entendió el liderazgo educativo sólo como la habilidad para la gestión administrativa y organizativa de los centros de enseñanza (Blumberg, 1985; Maureira, 2004). Por su parte, los investigadores Teddlie y Stringfield (1993), descubrieron que en las escuelas identificadas como ineficaces las expectativas académicas de los directores eran menores que las de los profesores; que el director dedicaba más esfuerzos a otros aspectos del desarrollo del alumno, que a las capacidades académicas; y que las acciones de los directores ejercían una influencia mínima en el contexto global del colegio. A este ejemplo de liderazgo, Stoll y Fink (1996) le llamarán “liderazgo desenfocado”.

Pretender definir el liderazgo escolar a partir de un registro de cualidades, profesionales o humanas, resulta contraproducente ya que se pueden aportar algunas normas de acción pero no recetas definitivas de actuación; de ahí que Goleman concluya que “los responsables de la dirección, y todos aquellos que ejercen una autoridad, necesitan poner en juego muchas formas de liderazgo - democrático, afiliativo, formativo y de autoridad- para así lograr un entorno óptimo y los mejores resultados educativos” (Goleman, 2000:87).

De la bibliografía y la evidencia científica se pueden extraer algunos rasgos característicos del liderazgo educativo, que se muestran como más eficaces (Fullan, 2002; Soares, 2004; Murillo, 2005; Sammons, 2007; Townsend, 2007). Estos son:

- a. Dirección colegiada. El director o quien ejerce autoridad se apoya en un equipo para discutir los problemas, buscar soluciones y alcanzar los objetivos planteados por la institución escolar. El director sabe delegar responsabilidades y tomar decisiones de forma conjunta (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999).
- b. Dirección participativa. El director o líder fomenta la participación, implicación, inclusión y compromiso de los educadores y del resto de la comunidad educativa, en la gestión del centro y en la toma de decisiones educativas (Dewey, 2001).
- c. Liderazgo pedagógico. El director o quien ejerce autoridad concibe y comunica con claridad los objetivos educativos; desarrolla, supervisa y coordina el currículo escolar y el Proyecto Educativo; da seguimiento a la actividad docente de los profesores; proporciona los recursos necesarios para el buen desarrollo del aprendizaje; ayuda a crear un clima positivo de aprendizaje; favorece el desarrollo profesional de los docentes; fomenta el trabajo en equipo de los docentes; y contribuye a generar una cultura de evaluación para la mejora de los docentes y el centro (McLaughlin y Talbert, 2001).
- d. Liderazgo para el cambio (transformacional). El director genera un clima de confianza suficiente, capaz de comprometer a la comunidad educativa en proyectos de mejora y de eficacia; es entusiasta e inspira confianza en la

organización; implica a la comunidad educativa en la consecución de los objetivos educativos propuestos en la misión del centro; posee una capacidad para impulsar a los demás con realismo en relación a las metas perseguidas (Fullan, 2002).

- e. Liderazgo persuasivo. El director o líder fomenta las altas expectativas hacia los otros, respeta la individualidad de cada ser humano y actúa a partir de una actitud intencionalmente sugerente (Elmore, 2000).
- f. Liderazgo distribuido. El director del centro genera una cultura que implica el compromiso y la responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar en el funcionamiento, los objetivos y la gestión de la escuela (Brighouse y Woods, 1999).
- g. Liderazgo para la justicia social. Este tipo de liderazgo posee a su vez tres características clave: un liderazgo pedagógico, un liderazgo distribuido y un liderazgo participativo. El director que ejerce este tipo de liderazgo fomenta el crecimiento de toda la comunidad educativa y trabaja por una cultura inclusiva; favorece procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos; busca la relación del centro educativo con su contexto exterior; y hace que el centro se convierta en un punto de reflexión y compromiso social por parte de los alumnos (Day *et al.*, 2000; Freire, 2000).

Como se entrevistó, no es necesario ejercer o cumplir con todas las características, tipos o estilos de liderazgo, ya que la situación o el contexto determinan el que haya que poner el acento en un estilo u otro; lo único cierto es que no es posible una auténtica dirección eficaz, sin un liderazgo que compagine diversas cualidades (Véliz, 2014).

2.1.1.3 *Clima escolar y de aula*

De acuerdo con la literatura y la evidencia científica, el factor “clima escolar y de aula” es una de las variables más sobresalientes y determinantes de la eficacia, debido a la influencia directa que ejerce sobre el rendimiento y el desarrollo integral de los alumnos; lo que hace que se le considere, el factor que mejor

distingue a los centros eficaces de aquellos que no lo son (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; González, 2005; Flores y Retamal, 2011).

A pesar de ello, no faltan algunos estudios que lo juzgan como un factor periférico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, “de menor incidencia que los factores referidos a lo educativo” (González, 2000:282). No obstante, hoy nadie cuestiona que el clima escolar y de aula de un centro educativo ejerce un tipo de influencia, positiva o negativa, en los resultados tanto académicos como afectivos de los alumnos (Murillo, 2007; Sammons, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008; Van Petegem *et al.*, 2008), en las relaciones humanas y laborales de la comunidad educativa (Mortimore, 1991) y en las características organizativas del propio centro (Harris y Bennett, 2001).

De mayor consenso resulta, entre los investigadores, la separación entre el clima escolar y el clima de aula; la cual surgió a finales de los 80, cuando la investigación educativa entró a las aulas para analizar y estudiar todo lo que ahí sucedía (Brookover *et al.*, 1979; Luneau, 2003; Marchena, 2010).

Con respecto al clima escolar, los estudios científicos muestran que los resultados cognitivos de los alumnos son mejores, en las escuelas que poseen un clima donde hay sentimientos de unidad y respeto; existe una comprensión y aceptación de las reglas, el orden y la disciplina; se busca el consenso en la solución de conflictos; y se generan verdaderas oportunidades para el aprendizaje (González, 2005; Martínez y Hoyos, 2007).

De igual manera, un clima de escuela es eficaz cuando los docentes: se sienten parte de la organización escolar; se relacionan sanamente entre ellos y con sus alternos; se sienten escuchados y tenidos en cuenta; experimentan una autonomía y respeto por la didáctica de cada uno; y están satisfechos con el centro escolar y con la dirección. Por último, un clima de escuela también es positivo cuando los padres de familia participan con esfuerzo en las actividades del centro y están satisfechos con la escuela y con los docentes, ya que esto suscita un mejor entorno para el aprendizaje de los alumnos (Orlich *et al.*, 2010).

Unido a lo anterior, el clima de aula resulta un factor fundamental para el logro académico, el desarrollo integral del alumno y la eficacia del centro, en cuanto se producen en este contexto innumerables procesos de interacción y verdaderos ambientes de aprendizaje (Reynolds y Teddlie, 2000; Román, 2005; Townsend,

2007). Si bien el concepto ha sido profundamente analizado en la investigación educativa, es posible describir el “clima de aula” a partir de los siguientes elementos (Adelman y Taylor, 2004; González, 2005; Marchena, 2010):

- Relaciones afectivas sanas dentro del aula (relaciones positivas entre alumnos y entre alumnos y docentes: comunicación, empatía y respeto en las relaciones).
- Ambiente ordenado (disciplina; reglas de funcionamiento conocidas, aceptadas y por todos implementadas; control del aula, etc.).
- Ambiente de aprendizaje (actitud hacia el trabajo, satisfacción, innovación, uso de material didáctico adecuado, *feedback*, orientación a la tarea, desarrollo de competencias, etc.).
- Clima ambiental (condiciones del salón de clases y mobiliario; salas limpias y luminosas; adecuada temperatura, etc.).

Evidentemente, un clima escolar y un clima de aula sanos son elementos imprescindibles de una escuela eficaz, ya que ambos contribuyen a las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, al buen desarrollo profesional de los docentes y a la formación integral de los alumnos.

2.1.1.4 Altas expectativas

Las altas expectativas del profesor hacia los alumnos es uno de los factores con mayor trascendencia en el desempeño y desarrollo integral de los estudiantes. De hecho, la tendencia por comprender el grado de incidencia del factor en la eficacia de un centro aparece, de forma consistente, en prácticamente todos los trabajos sobre eficacia escolar (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Teddlie y Reynolds, 2000; Casanova, 2004; Soares, 2004; Murillo, 2007; Sammons, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008; Rubie-Davis, 2009, 2010).

El trasfondo teórico del factor se encuentra en el llamado “Efecto Pygmalión” (Rosenthal y Rubin, 1978; McKown y Weinstein, 2008), el cual expone que los alumnos llegarán a ser lo que el educador considere, de antemano, que van a ser. Así, si un profesor supone que sus alumnos aprenderán determinado tema o van a lograr alcanzar un nivel de estudios superior, lo harán con toda probabilidad - pygmalión positivo-; o por el contrario, si el profesor considera que el alumno o el grupo es un fracaso y no va a alcanzar los objetivos propuestos, con toda

seguridad no lo logrará o fracasará en el intento -pygmalión negativo- (Rosenthal y Rubin, 1978; Rubie-Davis, Hattie y Hamilton, 2006).

La evidencia científica ha revelado que los alumnos aprenden más y mejor en la medida en que el profesor confía en ellos y pone todo de su parte para que éstos puedan aprender. Lo que el docente infiera puede lograr el alumno, cómo se lo transmita y la confianza que le demuestre en sus propias capacidades, será indispensable para conseguir un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de la persona (Alderman, 2004; Brown, 2009).

Por último, cabe mencionar que en estudios recientes, al describir “las altas expectativas escolares”, no sólo se describen las expectativas del docente hacia sus alumnos, sino también a aquellas que incluyen a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Así, es posible identificar tres niveles del factor escolar “altas expectativas”, en la investigación educativa actual (Murillo, 2005; Luengo y Moyá, 2008; Núñez *et al.*, 2010):

1. Altas expectativas del contexto hacia el centro educativo. Los responsables administrativos e inspectores confían en el centro docente y esperan buenos resultados de su trabajo, por tanto, actúan dando autonomía a la institución escolar y apoyando las iniciativas que de ésta surjan.
2. Altas expectativas del centro en su conjunto. Se caracteriza por la confianza del equipo directivo hacia sus docentes y alumnos; pero también del profesorado, las familias y la comunidad escolar hacia el centro. Las “altas expectativas” se materializan en una política de centro que ayude a alcanzar los objetivos propuestos, a través del Proyecto Educativo.
3. Altas expectativas del profesor de aula hacia los alumnos. Como se señaló anteriormente, los docentes que esperan que todos sus alumnos logren los objetivos propuestos, y trabajan para que esto sea posible dedicando tiempo y esfuerzo, pueden influir decisivamente en el logro de dichos objetivos.

2.1.1.5 Calidad del currículo / estrategias de enseñanza

La investigación educativa ha revelado que aquello que sucede más cerca del alumno tiene un mayor influjo en el logro educativo del estudiante (Muijs y Reynolds, 2001). Desde esta perspectiva, el conjunto de elementos que conforman el currículo y el modo en que se concretizan las estrategias de enseñanza, tienen una importancia esencial en la eficacia de la escuela y en el desarrollo integral de los alumnos.

Ahora bien, por “currículo” se entiende el proyecto que justifica, describe, diseña y desarrolla los componentes que conforman parte de la actividad educativa, desde las distintas fuentes que le informan (currículo como planificación educativa); pero también se puede aludir al conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada una de las etapas, ciclos y modalidades educativas que regulan la práctica docente (currículo como contenido); y por último, el currículo igualmente puede referirse a lo que les sucede a los alumnos en la escuela, como resultado de todas las experiencias de enseñanza-aprendizaje (currículo como realidad interactiva).

No importando la noción a la que se haga referencia, la investigación científica identifica que son cuatro los elementos constitutivos de todo currículo (Mayer, 2009; Bolívar, 2010; Pedrinaci *et al.*, 2012): claridad de propósitos, lecciones estructuradas, refuerzo y retroalimentación y atención a la diversidad. En seguida se define cada elemento:

a. Claridad de propósitos.

La primera cualidad que debe ostentar un currículo para ser eficaz, es que responda a un propósito claro; es decir, que esté visiblemente orientado a la consecución de unas metas y unos objetivos de carácter instructivo que, además, hayan sido formulados por el docente y los alumnos conozcan (Bolívar, 2010).

De igual forma, para que exista un aprendizaje eficaz y significativo, en el que el alumno haga suyos los conocimientos y los ponga en práctica en su vida, es primordial que los propósitos educativos estén también relacionados con la metodología, los recursos y los enfoques académicos novedosos y las competencias, que apoyen a la obtención de unas destrezas de orden superior, esto es: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996).

b. Lecciones estructuradas.

El elemento que mejor define una lección estructurada es la metodología del docente (Hunt, Wiseman y Touzel, 2009). Las lecciones estructuradas suponen una didáctica, la cual tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de carácter instructivo, tendentes a la educación y formación de las personas. Son parte de la didáctica: las técnicas, métodos, recursos didácticos (tanto tradicionales como tecnológicos), y las actividades de aprendizaje y participación, entre muchas otras (Brown, 2009; Cano *et al.*, 2010).

A propósito del currículo y su relación con el rendimiento de los alumnos, existen algunas variables que muestran una mayor eficacia con respecto a las lecciones estructuradas por parte del docente, algunas de éstas son: partir de los conocimientos previos del alumno; indicar el comienzo y el final de una lección; adaptarse al nivel cognitivo de los alumnos; entusiasmar y motivar; variar la forma de enseñar; *feedback*; ocuparse de las ideas y sentimientos de los alumnos; hacerlos conscientes del material de aprendizaje; establecer una correlación entre lo que se enseña en clase y lo que se pregunta en los exámenes; resumir una lección; o variar el nivel cognitivo de las preguntas y de la interacción misma (Good *et al.*, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009).

c. Refuerzo y retroalimentación.

Todo proceso de aprendizaje es más significativo cuando al alumno se le informa sobre su propio proceso de aprendizaje, y se le ofrecen procedimientos de corrección y reconstrucción de su conocimiento. Igual de importante resulta cuidar la autoestima y las altas expectativas sobre los alumnos, ya que la investigación científica ha comprobado la estrecha relación que existe entre el autoconcepto, el desarrollo social y el buen rendimiento académico de los alumnos (Landau, 2009; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).

Por otra parte, Sammons, Hillman y Mortimore (1995) resaltan la necesidad y calidad del reforzamiento positivo, como un medio para lograr los objetivos educativos propuestos y el aprendizaje significativo del alumno. Aunque, como también han demostrado estos investigadores, no todas las formas de refuerzo tienen un efecto positivo. La existencia de reglas claras e incentivos positivos, no los premios o castigos, están más vinculados con la probabilidad de mejorar los resultados, que de no obtenerlos (Hattie y Timperley, 2007; Landau, 2009).

d. Atención a la diversidad.

Desde la perspectiva de la adecuación curricular, la atención a la diversidad supone proponer a cada alumno, dentro de las diferentes unidades de aprendizaje, las metas que puede alcanzar y favorecer el logro de éstas, con una metodología, una motivación y los estímulos convenientes que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje (Montolío y Cervellera, 2008).

La atención a la diversidad pretende que la intervención educativa se ajuste gradualmente a las “diferencias individuales en cuanto a valores, expectativas personales, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, cultura y conocimientos previos del alumnado” (Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011:15). De esta forma, queda claro que todos los alumnos, indistintamente de sus características o necesidades, han de enfrentarse a tareas que estimulen y desarrollen todo su potencial (De la Herrán y Paredes, 2008).

Para que esto suceda, el profesor debe contar con diversos métodos que adecuen el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades que presentan los alumnos. Entre estos métodos destacan: los programas de atención a la diversidad o diversificación curricular; los programas de compensación; la agrupación de alumnos de acuerdo a sus capacidades; la enseñanza personalizada; y los programas para alumnos en situación de alto riesgo, etc. (Ainscow, 2007).

En definitiva, para cambiar el enfoque educativo del docente mediante su práctica pedagógica, es necesario comenzar a influir en el currículo formal o intencionado (a nivel de sistema), el implementado (a nivel de aula), el logrado (a nivel de alumno) pero, sobre todo, el currículo oculto, es decir, aquello con lo que efectivamente el alumno se queda (Casanova, 2004; Gilman *et al.*, 2009).

2.1.1.6 Organización del aula

Se entiende por “organización del aula”, a la mejor disposición física e instruccional de ésta para acrecentar el desarrollo integral y cognitivo de los alumnos (Brown, 2009; Ríos *et al.*, 2012). La mayor parte de los estudios sobre eficacia docente (Reynolds y Teddlie, 2000; Murillo, 2005; Brown, 2009; Orlich *et al.*, 2010), coinciden en aceptar que son dos las causas relacionadas con la organización del

aula, asociados a la eficacia y al aprendizaje de los alumnos: la gestión del tiempo y la organización eficaz del aula.

a. La gestión del tiempo.

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que pasa implicado en actividades de aprendizaje. Este hecho se explica mediante la llamada “teoría del aprendizaje escolar” (Carroll, 1989), donde se corrobora que el aprendizaje de una tarea particular está definida por el tiempo, de forma que un alumno aprenderá más, a medida que tenga un mayor tiempo de “oportunidades para aprender” (OTL).

Asimismo, esta última expresión adquiere un doble significado; por un lado, se refiere “al tiempo en que el alumno se encuentra motivado y con actividades desafiantes para su aprendizaje”; y por otro, a “la medida en que los alumnos tienen la posibilidad de atender a distintos modos de exposición de determinados contenidos” (Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011:15). Por ello, el gran reto de los profesores, y del centro educativo en su conjunto, es lograr que este tiempo de aprendizaje se maximice (Escamilla, 2009).

Por las propiedades que la definen, un aula organizada es aquella que realiza una buena gestión del tiempo con respecto a: la puntualidad con que comienzan y terminan las lecciones, al número de días laborales impartidos en el aula, al número de interrupciones por cuestiones administrativas, disciplinarias o de sociabilización, al tiempo invertido en el reforzamiento y seguimiento de los estudiantes, a la optimización del tiempo dedicado al nuevo aprendizaje, al proceder de los docentes para prevenir y mantener una adecuada gestión del tiempo y, sobre todo, al ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje para cada sesión, etc. (De la Torre *et al.*, 2008; Gurung y Schwartz, 2009).

b. Organización eficaz del aula.

La organización eficaz del aula supone, de antemano, que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el centro de la actividad escolar; ya que, aunque esto resulte obvio, no lo es tanto para muchas escuelas que priorizan lo administrativo como foco principal de su tarea escolar.

Esta organización eficaz del aula, conlleva la construcción de un proyecto pedagógico y curricular por parte del docente, donde se expliciten las decisiones

educativas importantes como el uso del tiempo escolar, las políticas académicas, lo que será enseñado, cómo se hará la instrucción y cómo será ésta evaluada (nivel de exigencia esperado). Por todo esto, el currículo y su implementación en el aula, resulta también determinante en la organización eficaz del aula, por su alto impacto sobre el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos (Muijs y Reynolds, 2001; Boggino, 2007; Marchena, 2010).

2.1.1.7 Seguimiento y evaluación en todos los niveles

La literatura y los estudios científicos confirman que el “seguimiento y la evaluación” del alumnado, en todos los niveles de escolarización, es un factor fuertemente ligado a la docencia eficaz y, por tanto, al logro educativo de los alumnos (Brookhart, 2009). En los últimos años, la idea de la evaluación tradicional, clasificatoria y punitiva ha dado paso a una moderna concepción que entiende la evaluación como un proceso formativo continuo que permite valorar la actividad del profesor y del alumno, tomando como referente los propósitos y los objetivos del sistema educativo y, en particular, del centro escolar (Brookhart, 2009).

Una evaluación formativa y continua permite que los estudiantes aprendan, reconstruyan y apliquen los conocimientos significativos adquiridos a las nuevas situaciones que la realidad les presenta (Lukas y Santiago, 2009; Pérez *et al.*, 2012). La evaluación, como reconoce Perrenoud (1999), es un instrumento “precioso de reflexión” sobre las acciones escolares, porque le permite al docente comprobar el nivel de competencia adquirido por los alumnos, así como analizar si el recurso utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el más correcto.

Algunas de las características que debe adquirir la evaluación en cuanto estratégica (continua) y pedagógica (formativa), para constituirse en un factor escolar clave de eficacia son (Muijs y Reynolds, 2001; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011):

- Diagnostica el aprendizaje de los alumnos de forma continua, tanto por procedimientos formales como informales.
- Centra los esfuerzos del seguimiento en la detección temprana de problemas de aprendizaje.
- Reconstruye el aprendizaje para que éste logre ser significativo.

- Exige a los alumnos que se responsabilicen de su trabajo académico.
- Reconoce (*feedback*) la evolución del proceso de aprendizaje del alumno, el cual deberá expresarse en términos de alabanza o estímulo hacia el trabajo hecho.
- Utiliza los resultados de las evaluaciones para reexaminar las programaciones y perfeccionar la metodología docente.
- Recurre a una amplia diversidad de instrumentos para evaluar a los alumnos.

Lo anterior acentúa la importancia que también tiene el “seguimiento” del alumno durante su formación, ya que le permite al docente tomar las medidas necesarias que promuevan el rendimiento y el progreso personal de los alumnos. Un seguimiento frecuente y sistemático ayuda al profesor a mantener las expectativas hacia los alumnos y a reforzar los objetivos educativos programados (Mayer, 2009).

Pero eso no es todo, la evaluación y el seguimiento en cada nivel de la escuela inciden, de igual forma, en la eficacia de la escuela ya que, además de proporcionar información sobre el funcionamiento general del centro, permiten determinar en qué medida se alcanzan las metas establecidas, o aquello que urge hacer y corregir para obtenerlas (Lukas y Santiago, 2009).

2.1.1.8 Aprendizaje organizativo / desarrollo profesional

Extraído el concepto del mundo empresarial, algunas corrientes educativas definen a la escuela como una “organización de aprendizaje” o bien, como una organización que aprende (Senge, 1990; Escudero, 2001); lo que supone, entre otros criterios, el desarrollo profesional y humano de los profesores. Estos dos elementos, aprendizaje organizativo y desarrollo profesional, bien interrelacionados, describen a la perfección lo que es una escuela eficaz (Corradini, 2011; Pedrinaci *et al.*, 2012).

Referente al aprendizaje organizativo, éste comporta la presencia de una cultura (*ethos*) dirigida hacia la eficacia. Según Bolívar (2000), algunos rasgos característicos de estas organizaciones son: el centro de la actividad escolar es el alumno; poseen una visión y misión de la escuela compartida y aceptada por la

mayoría; existe un tiempo establecido para el desarrollo y capacitación profesional; disfrutan de un clima escolar sano; fomentan una cultura escolar colaborativa y respetan las ideas del otro; gozan de un liderazgo pedagógico y participativo; promueven la disposición para trabajar en equipo y dan libertad para experimentar con nuevas estrategias en el aula; disfrutan de políticas claras de contratación y seguimiento a los nuevos docentes; ostentan planes de desarrollo institucional y revisión periódica de las metas de la institución escolar; existe la disponibilidad de materiales curriculares y tecnológicos que contribuyan a implementar nuevas prácticas pedagógicas, etc.

Asociado a esto, la evidencia científica ha demostrado que los profesores con una actitud más propicia hacia las innovaciones, el desarrollo profesional, la autoevaluación como estrategia de reflexión y mejora, la formación permanente, y la capacidad para integrar nuevas ideas a su práctica educativa, son también aquellos que ejercen una influencia considerable en el aprendizaje organizativo de la institución escolar y, por tanto, en el éxito académico y la formación integral de los estudiantes (Pérez *et al.*, 2012).

Como se entrevistó, el aprendizaje organizativo está intrínsecamente vinculado con la formación continua y permanente del profesorado; es decir, los cambios en las prácticas pedagógicas del docente producen cambios en el alumno, no sólo a nivel cognitivo, sino integralmente lo que repercute, nuevamente, en las actitudes, expectativas y creencias del profesor (Mayer, 2009; Satué y Julián, 2010; Fidalgo y Sein-Echaluce, 2011).

Bajo el planteamiento del aprendizaje organizativo y el crecimiento profesional docente como factores de eficacia, son fundamentales las actitudes y acciones de los profesores. Por ello, más que un simple listado de las facultades que éstos deben poseer, la *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), que ha sido la Comisión responsable de que se centrara la atención en el desarrollo profesional de los docentes en los Estados Unidos, elaboró cinco proposiciones esenciales para su mejora profesional. La valoración de “qué tienen que saber los docentes y qué deben ser capaces de hacer”, implica la recontextualización del país y del centro escolar en que se apliquen estos criterios (NBPTS, 1993):

1. Los profesores están comprometidos con los alumnos y con su aprendizaje.
2. Los profesores conocen la materia que enseñan y saben cómo enseñarla.

3. Los profesores son los responsables de dirigir y supervisar el aprendizaje de los alumnos.
4. Los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden con la experiencia.
5. Los profesores forman parte de las comunidades de aprendizaje.

Independientemente del modelo de docente que se adopte, hoy en día se requieren profesionales con capacidad para intervenir de manera eficiente en situaciones divergentes; profesionales con un pensamiento crítico y la habilidad de reflexionar sobre su quehacer educativo para lograr organizaciones escolares de aprendizaje. Por todo esto, la escuela donde existe una verdadera preocupación por seguir aprendiendo, mejorando e innovando por parte de los docentes, es también la escuela donde los alumnos rinden mejor académicamente y el aprendizaje organizativo del centro escolar es más palpable.

2.1.1.9 Participación e implicación de la Comunidad Educativa

Con la expresión “comunidad educativa”, se hace alusión al conjunto de miembros y colectivos (alumnos, docentes, padres de familia, personal de apoyo, equipo directivo, administración educativa, etc.) que pertenecen a un centro docente, cada uno con su responsabilidad y misión, pero todos centrados en un mismo fin: la formación integral de los futuros ciudadanos (García *et al.*, 2011).

La investigación científica considera, como parte fundamental de la comunidad educativa, la colaboración e intervención de los padres de familia como factor de eficacia asociado al proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos, pues, como bien afirma Michael Fullan, “cuanto más próximos están los padres a la educación del hijo, más grande es su influencia sobre el desarrollo del niño y su rendimiento escolar” (Fullan, 2002:220). Aunque, como él mismo reconoce, también pueden existir situaciones en que esa proximidad resulta contraproducente.

Para ilustrar mejor lo anterior, en un estudio hecho sobre la colaboración de los padres de familia en escuelas de contextos pobres, se llegó a la conclusión de que los profesores “necesitaban abrirse a sus comunidades con empatía e interactuar de manera significativa con sus miembros, si es que querían llegar a ser una escuela eficaz” (Henry, 1996:132).

De acuerdo con Fullan (2002), la época actual le exige a la institución educativa la complementariedad que puedan aportarle otros integrantes de la comunidad educativa, u otros ajenos a ésta, ya que los educadores no pueden quedarse aislados en la escuela o confiando en sus “propios conocimientos” (García *et al.*, 2011).

De ahí que la participación e implicación de los padres de familia sea un factor relevante de eficacia, en cuanto posee las siguientes cualidades: son los primeros educadores de los alumnos; forman en valores; favorecen las actitudes hacia el trabajo escolar; acompañan a los hijos en su proceso de aprendizaje, mediante la revisión de tareas y deberes; participan en las actividades docentes, complementarias o extraescolares, y aportan ideas sobre la gestión del centro; estimulan a los alumnos en su aprendizaje a través de incentivos; ayudan a fomentar otros factores de eficacia (altas expectativas y ofrecen oportunidades de aprendizaje en el hogar); y son el nexo directo de la institución escolar con la sociedad.

En definitiva, una escuela es eficaz cuando los alumnos, padres de familia, docentes y comunidad educativa en general, se comprometen de forma activa en la vida, objetivos y metas de la escuela. Si bien la comunidad educativa es un factor extra-escolar, ello no impide que sea motivo de eficacia, si deja sentir el potencial transformador de las actitudes familiares en el alumno, y las aprovecha (Soares, 2004).

2.1.1.10 Recursos educativos

Gran parte de la bibliografía clásica sobre eficacia escolar, ignora la cuestión de los recursos educativos como un agente asociado al rendimiento y desarrollo integral de los alumnos. Esto se debe, principalmente, a que numerosos estudios no encontraron datos que confirmaran que el nivel de recursos otorgados a las escuelas, fuera un factor determinante de eficacia (p.e. Gray, 1990; Scheerens, 1990).

La cuestión se intuye fácilmente, y es que en países donde se ha hecho investigación sobre eficacia, el PIB del lugar dedicado a la educación es alto; de ahí que las escuelas, en general, estén bien dotadas tanto de recursos materiales como educativos (Area *et al.*, 2010; Murillo y Román, 2011).

No obstante, investigaciones recientes, sobre todo aquellas elaboradas en países subdesarrollados como es el caso de América Latina, indican que lo anterior no es del todo cierto, que se ha subestimado esta variable (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Murillo, 2007) y que, definitivamente, el factor escolar “recursos educativos” puede marcar el grado de eficacia entre un centro u otro (Soares, 2004; Sammons, 2007; Blanco, 2008; Murillo y Román, 2011).

En la actualidad, no son pocos los investigadores que resaltan la calidad, la cantidad y la adecuación de las instalaciones y los recursos educativos como un factor escolar indiscutible de eficacia (Murillo, 2003b, 2007; Cano *et al.*, 2010; Sevillano-García, 2011). Ofrecer instalaciones escolares y recursos materiales dignos se ha convertido no solamente en un requisito de calidad sino también en un derecho de los alumnos; ello ha hecho que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga una importancia radical para conseguir los objetivos educativos propuestos.

Sobra decir, referente a los recursos didácticos y materiales necesarios para la instrucción de diferentes disciplinas, que estos actúan de forma indirecta en la eficacia del centro, ya que reflejan las opciones pedagógicas de la escuela y la capacitación y formación que el profesorado necesita. Por tanto, no basta con la existencia de recursos didácticos y materiales, sino que es preciso que sean conocidos y empleados por todos los docentes como material pedagógico, y que los alumnos tengan acceso a ellos (p.e. centros educativos con salas de ordenadores y los profesores no están capacitados para emplearlos).

En definitiva, la literatura científica confirma que los profesores que consiguen que sus alumnos aprendan más y mejor, apoyan su labor docente con la utilización de recursos didácticos variados. El uso de recursos tecnológicos (TIC), de materiales manipulables, de bibliotecas y libros de texto, por citar algunos, son elementos que apoyan y facilitan el aprendizaje de los alumnos en cuanto favorecen la interconexión de ideas y la creación de nuevos conocimientos (Cano *et al.*, 2010; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).

2.1.2 REVISIÓN LATINOAMERICANA SOBRE FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

El estudio de los factores asociados al logro educativo posee una larga historia en los países desarrollados, especialmente en el mundo anglosajón. Muy distinto en el caso de los países latinoamericanos, en los que los estudios sobre factores escolares se hicieron más frecuentes y adquirieron una mayor relevancia en el ambiente educativo de la Región, a partir de la década de los 80 (p.e. Ávalos, 1986; Willms y Somers, 2001; Bellei y Muñoz, 2003; Cueto y Secada, 2003; Zorrilla, 2003; Soares, 2004; Carvallo, 2005; Mella, 2006; Cervini, 2006; Castejón, 2006; Lastra, 2006; Blanco, 2008).

La cantidad de investigaciones concebidas en estos últimos años sobre factores asociados a la eficacia ofrece una gran variedad de resultados, en muchas ocasiones difíciles de entender o aplicar. No resulta extraño encontrar, en algunos planes escolares, extensos listados de indicadores o variables a incluir en la evaluación de un centro los cuales, aun cuando constituyen una parte de los factores asociados al logro educativo, resultan inviables e improcedentes para mejorar cualquier centro escolar.

El problema referente al número o tipificación de los distintos factores de eficacia está en el hecho de que la mayoría de estudios no llegan a establecer las relaciones entre los diversos factores, así como tampoco establecen el peso relativo de cada uno de ellos, por lo que aparecen horizontales y sin causalidad; es decir, se establece qué funciona en educación sin saber a ciencia cierta por qué y cómo funciona.

2.1.2.1 Factores relevantes de eficacia escolar en América Latina

Una vez determinado el problema, conviene identificar ahora cuáles son los factores escolares reconocidos y aceptados por la investigación latinoamericana sobre eficacia escolar, como determinantes del rendimiento y la formación integral de los alumnos. Esto permitirá, en los capítulos siguientes, establecer la base empírica de los factores que se deben incluir en el diseño de un nuevo modelo de intervención escolar que una la eficacia con la resiliencia educativa.

Pese a las diferencias cuantitativas, el análisis de los estudios sobre factores de eficacia en América Latina muestra un alto grado de coherencia con las revisiones clásicas desarrolladas en otros países (p.e. LLECE, 2000 y 2001; Cervini, 2004; Carvallo, 2006; INEE, 2007; Murillo, 2007; Blanco, 2008). En el siguiente cuadro (Cfr. Tabla 2.2) se ofrece, de forma sintética, una visión global de los factores encontrados en algunos estudios significativos de la Región:

De esta breve exposición se puede concluir que existen elementos inherentes a la eficacia (p.e. clima de centro y aula, calidad del currículo, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología docente, etc.), que aparecen de forma continua en todos los trabajos elaborados, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo (p.e. Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2005; Sammons, 2007; Townsend, 2007).

Tabla 2.2 Factores de eficacia escolar en la investigación latinoamericana.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Factores escolares												
Clima escolar	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖
Infraestructura	❖	❖	❖		❖		❖	❖		❖		❖
Recursos de la escuela	❖		❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖		❖
Gestión económica del centro	❖	❖	❖		❖		❖	❖				❖
Autonomía del centro				❖			❖	❖				
Trabajo en equipo		❖	❖	❖	❖			❖			❖	
Planificación			❖	❖	❖	❖		❖			❖	❖
Participación e implicación de la comunidad educativa		❖			❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖
Metas compartidas	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖		❖	❖	❖
Liderazgo		❖	❖	❖	❖	❖		❖			❖	❖
Factores de aula												
Clima del aula		❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖	❖	❖
Dotación y calidad del aula	❖			❖	❖		❖			❖		❖
Ratio maestro-alumno					❖			❖	❖			
Planificación docente (trabajo en el aula)			❖	❖	❖			❖			❖	❖
Recursos curriculares	❖		❖		❖	❖		❖				
Metodología didáctica	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖		❖	❖	❖
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno			❖	❖	❖			❖			❖	❖
Factores asociados al personal Docente												
Cualificación del docente					❖			❖		❖		
Formación continua				❖	❖			❖		❖		❖
Estabilidad	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖				
Experiencia	❖			❖	❖	❖		❖	❖			
Condiciones laborables del profesorado								❖	❖			
Implicación	❖		❖	❖	❖	❖		❖	❖			
Relación maestro-alumno	❖		❖	❖	❖			❖	❖		❖	
Altas expectativas	❖		❖	❖				❖		❖	❖	❖
Refuerzo positivo	❖			❖	❖			❖			❖	❖

Los números corresponden a:

1. Himmel *et al.* (1984). 2. CIDE: Muñoz-Repiso *et al.* (1995). 3. Concha (1996). 4. Herrera y López (1996). 5. Cano (1997). 6. Castejón (1996). 7. Piñeiros y Rodríguez (1998). 8. CIDE: Muñoz-Repiso *et al.* (2001). 9. LLECE (2001). 10. Barbosa y Fernández (2001). 11. Murillo (2004b). 12. Raczynski y Muñoz (2005).

Fuente: Murillo (2007:64) y elaboración propia.

No obstante, de entre todos estos factores, llama la atención la preponderancia que adquieren algunas variables en el ámbito latinoamericano (Murillo, 2003, 2007; Zorrilla, 2003; Maureira, 2004; Soares, 2004; Carvallo, 2006; Cervini, 2006; UNESCO-OREALC, 2008) y que, sin duda, se revelan como determinantes - positivos o negativos-, de la eficacia de los centros educativos en la Región. Estos son: la situación económica y socio-cultural de las familias, los recursos económicos y materiales, la calidad docente, la dirección escolar, el clima escolar y de aula, y los factores no cognitivos o socio-afectivos. A continuación se describen, de manera sucinta, cada uno de ellos:

1. La situación económica y socio-cultural de las familias de origen.

La mayor parte de los trabajos coinciden en otorgar un papel predominante a la situación socioeconómica de las familias de los alumnos, y del entorno donde éstos se desarrollan (Coleman *et al.*, 1966; Murillo, 2003; Raczynski y Muñoz, 2005; Blanco, 2008). Así, el factor adquiere mayor relevancia en América Latina donde las tasas de desigualdad económica, social y educativa alcanzan cotas alarmantes.

Indudablemente, no sólo el contexto socioeconómico juega un papel esencial en la adquisición de habilidades sociales y académicas de los alumnos, sino también el nivel cultural de las familias, que se presenta como el factor que más varianza es capaz de explicar del rendimiento académico de los hijos. De hecho, el nivel máximo de estudios alcanzado por la madre es el mejor predictor de este rendimiento.

Lo anterior significa que el principal indicador asociado al rendimiento y formación integral de los alumnos, en Latinoamérica, es la desigualdad económica y el nivel socio-cultural de sus familias; por ello, se puede afirmar que la mejor estrategia para el progreso educativo de la Región, comienza por elevar el nivel económico de la población y, especialmente, su nivel cultural y de estudios, situación nada fácil de invertir pero no imposible de solucionar (Murillo, 2007; Blanco, 2008).

A pesar del influjo del nivel socioeconómico y cultural de las familias, los estudios científicos acentúan que el grado de incidencia de la escuela en América Latina es mayor que en los países más desarrollados; así, se ha llegado a estimar que la magnitud del efecto escolar está entre el 25 y el 30% (Fernández, 2004; OCDE, 2004; INEE, 2006; Blanco, 2008), lo que destaca el rol primordial del que aún goza la escuela, en el desarrollo integral de los alumnos.

2. Los recursos económicos y materiales y su gestión como factores de eficacia.

A diferencia de los estudios internacionales, la mayor parte de los trabajos sobre eficacia en América Latina constata la importancia de las infraestructuras y los recursos didácticos, en el rendimiento y la formación integral de los alumnos (Cano, 1997; Barbosa y Fernández, 2001; LLECE, 2001; Bellei *et al.*, 2004; Soares, 2004; Blanco, 2008; Murillo y Román, 2008, 2011).

Paradójicamente, uno de los problemas más urgentes por resolver en Latinoamérica, es la desigualdad en la calidad de las infraestructuras y los recursos económicos y materiales de las escuelas; por no hablar de la enorme diferencia que existe entre los colegios públicos y privados. Ciertamente, contar con unas instalaciones adecuadas y con los recursos necesarios que faciliten la labor educativa de los docentes, es una prioridad ineludible que precisan atender las distintas administraciones educativas, si quieren mejorar la calidad y equidad de la educación en Latinoamérica (Mizala *et al.*, 2005; Murillo, 2005 y 2007).

Por otra parte, la mayoría de los estudios latinoamericanos no sólo destacan el efecto de contar con unas instalaciones adecuadas y funcionales (Soares, 2004), también han comenzado a profundizar en la correlación positiva que debe existir entre los materiales educativos y el rendimiento de los alumnos (Area *et al.*, 2010; Sevillano-García, 2011).

Al respecto, se aprecia cada vez más que la obtención de insumos materiales cede paso a los procesos instructivos de la escuela, es decir, más allá de la existencia de recursos de apoyo didáctico, resulta significativa la frecuencia y el uso pedagógico que se les da (Cornejo y Redondo, 2007; Murillo y Román, 2011).

3. La calidad docente: la formación inicial y permanente, la metodología, la estabilidad y las condiciones laborales.

Según la OCDE, existe un número considerable de investigaciones que demuestran que “la calidad de los profesores y de su enseñanza, es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos, pues la enseñanza es un trabajo exigente y no es posible para cualquiera ser profesor y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (OCDE, 2005:12).

Evidentemente, el profesor que ostenta una formación inicial adecuada y se preocupa por su formación continua y permanente tiene más posibilidades de afectar, de modo positivo, en el desempeño de los alumnos (Bellei *et al.*, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005; Murillo, 2007). Otras acciones, como el manejo y apropiación del currículo por parte del docente, la planificación e innovación de procesos de enseñanza-aprendizaje, las altas expectativas y el trabajo en equipo, no son más que derivaciones de dicha formación permanente (Murillo, 2003b; Mizala *et al.*, 2005; Román, 2008).

Además, una cuestión urgente por solventar es el de las condiciones laborales del profesorado en América Latina. Un gran número de docentes en la Región no posee un salario digno que le permita dedicarse exclusivamente a trabajar en una única escuela, a preparar sus clases y ocuparse de su desarrollo profesional. La evidencia científica ha demostrado que los docentes con sobrecarga laboral y con unas condiciones laborales inadecuadas, presentan dificultades para desarrollar su trabajo satisfactoriamente, lo que a su vez incide en la calidad de su docencia y, por ende, en el desarrollo integral de los alumnos (Murillo, 2007).

4. La dirección escolar.

Diversos estudios latinoamericanos valoran la dirección escolar como un factor determinante de eficacia, sobre todo por la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de los procesos de cambio (Essonba, 2006; Núñez *et al.*, 2010). En este sentido, tanto el estilo de dirección como el compromiso con el cambio, son componentes cruciales de la dirección escolar eficaz.

Ahora bien, en la mayoría de los países latinoamericanos la manera de ejercer dicha dirección o autoridad está delimitado por el grado de autonomía o dependencia que ejercen las distintas administraciones educativas. Esto representa un gran atraso ya que la dirección, en no pocos lugares, sólo se concibe como la gestión administrativa del centro.

Por último, habrá que indicar que el compromiso que los profesores adquieren con la dirección escolar y los procesos de cambio se ve reflejado en su apertura hacia la innovación y su disposición para aprender, de ahí la importancia de cultivar una dirección pedagógica y un liderazgo participativo.

5. El clima escolar y de aula.

El clima escolar ha sido descrito como “el grado en el cual el estudiante se siente a gusto en su escuela y en el aula de clase, con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros y docentes” (UNESCO/OREALC, 2008:206). Cabe subrayar que son un gran número los investigadores en Latinoamérica que consideran el clima escolar y de aula como el factor más potente para explicar el aprendizaje cognitivo, el proceso de inclusión educativa y la formación integral del alumno; y esto porque ofrece por sí solo más variabilidad en los resultados de los alumnos que el conjunto de las otras variables escolares (LLECE, 2000; Soares, 2004; INEE, 2007; UNESCO/OREALC, 2008; Carvallo, 2010; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).

La violencia escolar actual, el número de deserciones y la disminución de la calidad en muchos centros educativos de la Región, merece que se replantee el estudio serio y profundo del factor clima escolar y de aula. Mejorar la calidad y equidad de la educación comienza por ofrecer a los alumnos y docentes un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este campo, la investigación científica aún tiene mucho que decir.

6. Factores no cognitivos o socio-afectivos.

Tradicionalmente, la investigación sobre eficacia escolar se ha preocupado por identificar los factores que caracterizan a las escuelas eficaces y, para ello, generalmente ha tomado como variables de producto diferentes medidas de resultados cognitivos -p.e. Matemáticas, Lengua, Ciencias, etc.- (Murillo, 2004; OCDE, 2004; Sammons, 2007; Townsend, 2007).

Si bien esto ha permitido recoger una abundante cantidad de información sobre qué elementos son necesarios para obtener un alto rendimiento en diferentes áreas del currículo, no ha bastado para comprender y evaluar cuáles son los factores evidentes de la formación integral de los alumnos en la escuela.

Con excepción de dos trabajos clásicos, como son el *Fifteen Thousand Hours* de Rutter *et al.* (1979) y el *School Matters* de Mortimore *et al.* (1988), que emplearon en sus investigaciones medidas tales como el buen comportamiento de los alumnos, la delincuencia, la asistencia a clases, las actitudes frente a la educación y el autoconcepto de los alumnos; se puede afirmar que el Movimiento de Eficacia Escolar ha centrado sus investigaciones en el estudio de los factores cognitivos, asociados únicamente al rendimiento académico de los alumnos para definir lo que es una escuela eficaz.

Conscientes de la limitación que conlleva un enfoque reducido a lo académico, y sensibilizados ante la incoherencia que supone centrarse sólo en variables cognitivas para definir una escuela eficaz, desde hace algún tiempo los investigadores han insistido en la necesidad de considerar también variables de producto de carácter socio-afectivo. Como bien señala Pat Sammons:

“La promoción de mejores resultados cognitivos no debe ser vista como una alternativa, y mucho menos como una barrera, respecto a los productos socio-afectivos, o viceversa. De hecho, las relaciones son recíprocas, porque mejorar el aprendizaje de los estudiantes sin duda significa mejorar la autoestima y el compromiso, las actitudes positivas hacia la escuela y también en sentido inverso” (Sammons, 2007:17).

Bajo esta línea de investigación se encuentran los trabajos, a nivel internacional, de Leonard *et al.* (2004), Gray (2006), Konu (2006), Van Petegem *et al.* (2008), entre otros. Muy diverso es el caso de Latinoamérica, donde el total de investigaciones en esta misma línea, es aún incipiente.

No obstante, existen un par de estudios sobre eficacia que sobresalen, con luz propia, por ser de los primeros en abordar con profundidad el análisis de los factores socio-afectivos en América Latina. El primero de ellos lleva por título *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar –IIEE-* (Murillo, 2007) y el segundo, *Factores Escolares Asociados al Desarrollo Socio-Afectivo en Iberoamérica* (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

A estos trabajos se puede añadir la investigación de Marcela Román y Javier Murillo (2011), en el que estimaron la magnitud de la violencia escolar en las escuelas latinoamericanas, y su incidencia en el desempeño de los estudiantes de Primaria; y el análisis realizado en el Segundo Estudio Regional Comparativo

y Explicativo –SERCE-, con respecto a los factores que condicionan el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos (UNESCO/OREALC, 2008).

De estos trabajos, el llamado *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar –IIEE-* (Murillo, 2007) es hasta ahora el estudio que mayores esfuerzos ha hecho por analizar el efecto de los factores socio-afectivos, con la finalidad de participar en la construcción de una teoría de eficacia escolar más global y holística, que comprenda el desarrollo integral del alumno y sea adecuada al contexto social, cultural y educativo de Latinoamérica.

Ahora bien, en función de cuáles sean esos productos socio-afectivos y cómo pretendan medirse, los factores escolares y de aula que inciden en ellos pueden variar. Así, el estudio coordinado por Javier Murillo (2007), distingue cuatro variables de rendimiento socio-afectivo:

- a. Comportamiento académico. Es la apreciación del docente con respecto a cuatro tipos de conductas escolares: enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso, asertividad y relaciones con los otros.
- b. Convivencia social. Es la percepción del docente acerca del comportamiento de cada alumno en el aula y de sus interacciones con los demás.
- c. Satisfacción con la escuela. Es el grado de bienestar del estudiante con los diferentes actores educativos que conforman la escuela: los docentes, los compañeros y la comunidad educativa en su conjunto.
- d. Autoconcepto. Es el conocimiento que cada persona tiene de sí mismo y de cómo lo ven los demás. El factor incluye tres áreas del autoconcepto académico (Lectura, matemáticas y autoconcepto escolar general), cuatro áreas del autoconcepto no académico (escala de habilidades físicas, apariencia física, relaciones con los compañeros y con los padres), y una del autoconcepto en general.

Una vez identificadas las variables socio-afectivas, el estudio establece una lista de factores de escuela y aula que aparecen vinculados al logro socio-afectivo de los alumnos. Como se observa en el siguiente cuadro (Cfr. Tabla 2.3), los factores escolares y de aula encontrados en la investigación iberoamericana, son coherentes con aquellos encontrados en la investigación internacional centrada en productos cognitivos (p.e. Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2007).

Tabla 2.3 Factores de aula y escuela asociados a productos socio-afectivo.

Factores de Aula	Factores de Escuela
Actitud del docente hacia la escuela	Preocupación de la escuela por temas pedagógicos
Metodología del docente	Compromiso del profesorado con la escuela
Uso eficiente del tiempo	Estilo directivo: pedagógico y participativo
Clima del aula	Existencia de objetivos de la escuela y sentido de comunidad

Fuente: Elaboración propia.

La *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (Murillo, 2007) concluye que aquello que la escuela hace en su conjunto -como cada uno de los docentes- por mejorar su quehacer educativo, tiene un efecto sustancial en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes. Por consiguiente, la formación integral a la que aluden los estudios de eficacia, comporta que los alumnos no sólo aprendan Lengua, Matemáticas u otra materia, sino también que desarrollen un autoconcepto positivo, sean felices, gocen de un bienestar escolar, sean críticos y solidarios, y se autorrealicen integralmente (p.e. Arthaud *et al.*, 2005; Van Petegem *et al.*, 2008).

En resumen, los factores hasta aquí descritos, cognitivos y socio-afectivos, ofrecen las pautas necesarias para una investigación futura sobre eficacia que sea coherente con el planteamiento de desarrollo integral que promueve, y que sea adecuada no sólo para los países del área, sino también para aquellos lugares con contextos sociales, económicos y culturales diferentes.

2.1.2.2 Factores de eficacia en la investigación mexicana

Como ya se precisó, los estudios sobre factores asociados a la eficacia en México comparten muchos de los hallazgos y características de la investigación latinoamericana y, en consecuencia, con la internacional. Por ello, no resulta incomprensible que muchos de los factores antes expuestos sean los mismos que aparecen en los estudios mexicanos (Blanco, 2008).

Si bien es cierto que muchos de estos descubrimientos sugieren la forma en cómo determinadas variables de naturaleza personal, escolar y familiar se asocian con el rendimiento y desarrollo integral de los alumnos, explicándolos y prediciéndolos, también es evidente que aún son escasas las experiencias evaluativas registradas en México, que documenten dicha relación y sus alcances.

En el presente apartado se han seleccionado una serie de variables obtenidas de la investigación sobre eficacia desarrollada en México, que han mostrado tener un alto efecto positivo o negativo en el desempeño y desarrollo integral de los alumnos mexicanos. Con ello no se pretende agotar la literatura de todos los factores encontrados en el país, sino identificar aquellas variables que, actualmente, la investigación muestra como más relevantes y que merecen seguir siendo estudiadas en un futuro próximo:

1. La repetición de curso escolar.

El hecho de repetir curso es, con mucho, el factor que mayor impacto negativo tiene en el rendimiento y desarrollo integral del alumno, tanto en primaria como en secundaria. Contrariamente a lo que se cree, al menos en México, la repetición no ofrece mayores oportunidades de aprendizaje al estudiante, es decir, cursar de nuevo un grado no permite que el estudiante se nivele académicamente (Fernández, 2004; Carvallo, 2006; INEE, 2007).

Esto puede atribuirse a las siguientes razones: 1) la escuela mexicana no le proporciona al alumno que repite herramientas adicionales que le ayuden a aprender más eficazmente; 2) la condición de repetidor afecta la autoestima del estudiante, lo que disminuye su motivación por estudiar y continuar en la escuela; 3) el estigma que asume el estudiante repetidor, como poco capaz, fortalece el círculo vicioso de repetición-bajo rendimiento-deserción (De la Orden y González, 2005; INEE, 2006, 2007; Santos-Rego, Godás y Lorenzo, 2012).

2. Estudiar en una escuela pública o privada.

Estudiar en una escuela privada en México, en principio, tiene muchas ventajas para el logro educativo y la formación integral de los alumnos. Las más evidentes son: tener una mejor infraestructura escolar, una plantilla docente con mejor perfil profesional, un mejor nivel académico, un mejor equipo didáctico, una menor incidencia de inasistencias docentes, un mayor número de clases efectivas al año, un currículo enriquecido y padres de familia más demandantes y participativos,

etc. En suma, estudiar en una escuela u otra en México, sí es determinante para el logro académico y la formación integral de los alumnos (Mizala y Romaguera, 2000; Fernández, 2004; INEE, 2006; Zorrilla, 2009).

3. Actividad laboral del alumno.

Aunque específico para un cierto número de alumnos, este factor está íntimamente relacionado con la pobreza. La desventaja adicional que esto supone es que el estudiante con un trabajo rutinario tiene menos oportunidades de asistir de manera regular a la escuela y de realizar sus tareas escolares; variables que determinan en gran parte las posibilidades que tiene un alumno de lograr una educación de calidad (Carvallo, 2006; INEE, 2007).

4. Violencia escolar.

En las investigaciones sobre eficacia escolar en México, este indicador aparece como la tercera variable que mayor influencia tiene, de forma negativa, sobre el aprendizaje de los alumnos mexicanos (INEE, 2007). Considerando que una escuela insegura nunca podrá ser una escuela eficaz, resulta conveniente mejorar las políticas y los programas educativos que ayuden a prevenir la violencia en las escuelas, e implementar otros proyectos dirigidos a erradicarla cuando se ha instaurado en algún centro escolar (Aguilera *et al.*, 2007; García, 2010; Román y Murillo, 2011).

5. Realizar tareas escolares.

Cumplir con las tareas escolares es un excelente indicador del compromiso escolar del alumno con su proceso de aprendizaje ya que, además de brindarle la oportunidad de reforzar el conocimiento adquirido en clase, lo lleva a conseguir nuevas habilidades significativas. Las tareas escolares tienen también otras ventajas: involucran a los padres de familia en la educación de sus hijos, enseñan a los alumnos hábitos de estudio, fomentan en ellos las habilidades de buscar, organizar y sintetizar la información de diversas fuentes documentales y, sobre todo, promueven la reflexión y el pensamiento crítico (Carvallo, 2010; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012).

Por otra parte, diversas investigaciones han revelado que realizar tareas escolares a nivel individual impacta de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, a nivel grupal controlando otras variables del estudiante y de la escuela,

los resultados son inconsistentes, ya que se percibe que impactan de forma negativa en la primaria y de forma positiva en la secundaria. Habrá que seguir investigando este factor en México (INEE, 2007; Carvallo, 2010; Marchena, 2010).

6. Motivación del estudiante.

La motivación es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que la función del docente no sólo se limita a enseñar, sino también a incentivar al estudiante para que éste quiera aprender. Por consiguiente, la mejor práctica educativa para motivar a un alumno se obtiene a través del uso de los recursos didácticos y metodológicos que capten su atención e interés, y logren dar sentido a lo que aprenden (Zorrilla, 2003; Carvallo, 2006; Núñez *et al.*, 2010).

7. Inasistencia del docente.

Las oportunidades de aprendizaje que tienen los alumnos se ven limitadas por la calidad y cantidad de ocasiones que son expuestos a las diversas prácticas educativas. No obstante, estas oportunidades pueden verse aún más limitadas por la inasistencia de los profesores, lo que impacta de forma negativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Para revertir lo anterior es indispensable implementar políticas educativas que desestimulen las inasistencias, ya sea por estímulos económicos o mediante normas que establezcan sanciones claras a los profesores que falten. Pese a esto, algunos estudios mexicanos afirman que no existe ninguna incidencia de la variable sobre el logro educativo de los alumnos (INEE, 2007; Carvallo, 2010), por lo que habrá que seguir investigando los efectos de la inasistencia docente a clases.

8. Prácticas pedagógicas.

Para algunos investigadores es lógico pensar que ciertas prácticas pedagógicas son mejores que otras y que el educador debe emplear aquellas que demuestren ser más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevillano-García, 2005; Barba, 2008; Cano *et al.*, 2010).

De hecho, la literatura científica no es consistente al señalar cuáles son dichas prácticas, pues algunas parecen serlo sólo en ciertas condiciones, con determinados estilos de enseñanza y con ciertos alumnos. Al respecto, Willms

(1992) afirma que las prácticas pedagógicas tradicionales son mejores que las participativas en estudiantes con bajo nivel socioeconómico. Por consiguiente, es necesario investigar con mayor profundidad las prácticas pedagógicas que son más eficaces para cada una de las asignaturas del currículo mexicano (Fernández, 2004; Moral y Pérez-García, 2009; Bolívar, 2010).

9. Actualización del docente.

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende, en gran medida, de las capacidades humanas y pedagógicas de los profesores, cuya base se sustenta en la escolaridad, la experiencia y la actualización profesional de los docentes. Ahora bien, de estos tres factores, sólo el último parece tener un impacto significativo, aunque menor, sobre el aprendizaje de los estudiantes mexicanos que cursan primaria (INEE, 2008b). De hecho, esta variable estructural de la escuela es sumamente trascendental a nivel del sistema educativo por los recursos que se invierten en ella; según se distingue en la evidencia científica, la relación costo-beneficio de la actualización docente no es del todo satisfactoria en la educación básica de México (Fernández, 2003; Muñoz-Izquierdo *et al.*, 2004; Carvallo, 2006).

10. Gestión de recursos educativos.

La infraestructura escolar y los recursos didácticos con que cuenta la escuela para el mejor desempeño de la tarea docente, son dos elementos típicos a los que más aluden los estudios científicos, cuando se trata de comparar las condiciones en que operan las escuelas (Fernández, 2004; Gaviria *et al.*, 2004; INEE, 2006; Area *et al.*, 2010).

Por otra parte, sobresale que en varias investigaciones sobre eficacia se especule que el factor gestión de recursos educativos sólo impacta al aprendizaje de forma marginal y negativa (Fernández, 2004; Blanco, 2008). Esto es debido a que los profesores no dependen únicamente de los materiales con que cuenta la escuela, sino que encuentran otras formas para suplir la carencia de ellos.

11. Adicciones en edad temprana.

Si bien la variable ha sido poco estudiada en las investigaciones sobre eficacia en México, ésta comienza a ser un factor relevante que afecta, de forma negativa, el logro educativo y el desarrollo integral de los alumnos mexicanos. El que los

estudiantes hayan fumado tabaco o bebido alcohol alguna vez en su vida, se asoció positivamente con el aprendizaje en secundaria (INEE, 2007), sin embargo, esto resulta contradictorio al observar el número de jóvenes que descuidan o abandonan sus estudios por tal motivo. Estos resultados hacen pensar que la intención de medir el consumo de sustancias adictivas, cuyo efecto negativo sobre el aprendizaje está bien documentado, quizás no fue el correcto y habría que seguir investigando sobre este tema (Corbí y Pérez Nieto, 2012; MacGregor, 2012).

En resumen, se puede inferir que la identificación de estas variables puede ser de gran utilidad para una nación como México, si se complementa con el estudio de las condiciones y procesos que dan origen a la mejora de la calidad y la equidad educativa. En este sentido, es necesario trascender el formato de las meras listas sobre factores asociados al logro educativo, para conocer qué condiciones humanas, culturales e institucionales hacen posible la irrupción de procesos de eficacia que deriven en políticas educativas concretas y propuestas de prácticas escolares.

Preguntarse hoy por los factores (cognitivos y socio-afectivos) que afectan la calidad de los aprendizajes, significa también cuestionarse sobre los determinantes de la desigualdad en el logro educativo de los alumnos. En Latinoamérica, como en México, no se puede abordar el tema de la calidad de la educación sin tomar en cuenta los enormes niveles de inequidad social que existen en el contexto educativo; inequidad que el sistema transforma en desigualdades de trayectorias y resultados (Blanco, 2008).

2.1.2.3 *Hacia una cultura de eficacia*

Al finalizar la primera parte del capítulo, se ha puesto de manifiesto que de nada sirve referir una lista de factores escolares asociados al rendimiento y desarrollo integral de los alumnos si éstos no se concretizan en la actividad cotidiana de los centros educativos. Quedarse en la descripción de los factores es una de las razones que más se ha criticado al Movimiento de Eficacia Escolar.

No obstante tal apreciación, los investigadores sí se han preocupado por demostrar que una escuela eficaz no es la suma de determinados elementos o de algunos factores aislados, ya que ninguno de éstos es capaz de garantizar, por sí

solos, los resultados escolares positivos, pero también reconocen que es suficiente que uno de estos componentes falle gravemente, para que se genere una carencia de eficacia (Murillo, 2005).

Según la literatura y la evidencia científica, las escuelas que han conseguido ser eficaces se distinguen por poseer una forma especial de ser y de actuar, esto es, poseen una cultura que, conformada por el compromiso de la comunidad escolar, está orientada en su conjunto a alcanzar de la mejor forma posible los objetivos propios de la educación (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Reynolds y Teddlie, 2000; Sammons, 2007; Creemers y Kyriakides, 2008).

Una cultura organizada bajo parámetros de eficacia, ayuda no sólo a configurar un modelo o tipo de escuela, sino también a nutrir de características y rasgos claramente determinados al conjunto de elementos presentes en la organización escolar, como son: su dinámica, objetivos, prácticas, metodologías, recursos pedagógicos y materiales, políticas educativas, valores compartidos y el estilo de relaciones en el centro que, progresivamente, se van arraigando con más fuerza en el interior de cada institución, de un modo sistémico (Murillo, 2007; Townsend, 2007). De ahí lo relevante por conocer los factores escolares asociados a la eficacia, ya que éstos son el horizonte previo de realización de un centro eficaz.

Por tanto, generar condiciones internas de eficacia significa promover cambios en la institución como totalidad desde un enfoque organizativo, pedagógico y cultural. Y un elemento clave para instaurar procesos de eficacia son las interacciones e intercambios de comunicación en el interior del propio centro, ya que sin éstas es imposible favorecer la construcción de una cultura de eficacia (Hargreaves, 1994).

Es significativo hacer constar del peligro que se corre al querer adoptar irreflexivamente las conclusiones y el lenguaje de la eficacia escolar, propiciando así la presencia de una ideología voluntarista de lo educativo. Adoptar sin más el lenguaje de la eficacia escolar entraña el riesgo de difundir una visión errónea del proceso educativo, indiferente a las condiciones humanas, estructurales, culturales e institucionales que impiden la realización de una cierta cultura de eficacia y, por tanto, del malestar de toda la comunidad educativa.

En conclusión, si el término de suyo resulta polémico y produce rechazo en determinados círculos académicos, se precisa que hablar de una cultura dirigida hacia la eficacia necesite ser continuamente revisada y replanteada en su

concepción misma. Por tanto, empezar a promover cambios en las estructuras y en las estrategias de comunicación y relación de un centro escolar, puede ser el inicio para la construcción de una cultura eficaz que no sea impuesta desde fuera. Los cambios educativos que aspiren a tener una incidencia real en la vida del centro y, por consiguiente, en su cultura, deberán gestarse desde dentro y a partir de ello, implicar a la comunidad educativa en un análisis reflexivo sobre sus prácticas educativas.

2.2 MODELOS INTEGRALES DE EFICACIA ESCOLAR

Tal como se señaló en los apartados anteriores, no es suficiente la identificación de listas, más o menos amplias, de factores asociados al rendimiento y desarrollo integral de los alumnos; de igual trascendencia resulta el explicar la función, la interrelación y el comportamiento de esos factores para generar eficacia o bien, para ayudar a comprender por qué las cosas funcionan de un modo u otro en educación.

Ante este reto, distintos investigadores han elaborado diversos esquemas conceptuales orientados a agrupar las variables encontradas y dotar así de una cierta coherencia lógica y una imagen sistémica de lo que acontece en un centro escolar eficaz (p.e. Mackenzie, 1983; Purkey y Smith, 1983; Fuentes, 1986; Stoll y Fink, 1996).

Es necesario precisar que un modelo no es una teoría pero sí la antesala de ésta si logra aportar una sucesión de principios y conocimientos sólidos y demostrables, capaces de orientar el quehacer educativo de la escuela (Delgado, 2002). Al respecto, los investigadores saben que conformar gráfica, conceptual y analíticamente un modelo de eficacia escolar puede contribuir a la comprensión de la realidad educativa, a orientar la investigación futura y a aportar líneas que contribuyan a la mejora de la educación; entonces, sí se estaría en camino de elaborar una teoría sobre eficacia.

Aunque resulte paradójico, una de las críticas que aún existen en contra del Movimiento de Eficacia Escolar, es su carencia de una teoría propia suficientemente desarrollada y validada entre los investigadores que ayude a orientar la acción educativa a partir de los resultados obtenidos (Murillo, 2005; Creemers y Kyriakides, 2008; Carvallo, 2010). Asimismo, lo anterior también se

muestra como una de las limitaciones más fuertes al momento de la generalización de los resultados de los trabajos sobre eficacia, ya que aún no existe un modelo “único” capaz de agrupar los distintos intereses socio-educativos.

Por ello, el propósito de esta segunda parte es hacer una breve revisión de ciertos modelos de eficacia escolar, propuestos a nivel internacional y latinoamericano, que sirvan como un referente para la elaboración futura de una propuesta de modelo de eficacia y resiliencia, adecuado al contexto mexicano, desde la óptica de la resiliencia. De hecho, el esfuerzo por elaborar y someter a contrastación empírica un modelo causal alternativo, pretende ser uno de los objetivos principales de este trabajo de investigación.

2.2.1 MODELOS SISTÉMICOS DE EFICACIA ESCOLAR

La existencia de “modelos explicativos” se remonta a finales de la década de los 70; de hecho, comprender la relación y el influjo de los factores escolares en el rendimiento de los alumnos a través de modelos se va a convertir en una tarea primordial de los investigadores (p.e. Edmonds, 1979; Mackenzie, 1983; Purkey y Smith, 1983). No obstante, los primeros modelos apenas van a consistir en la relación más o menos exhaustiva de los factores escolares agrupados en función de su contenido, de modo que la estructura resultará estática para una realidad tan compleja como la escolar.

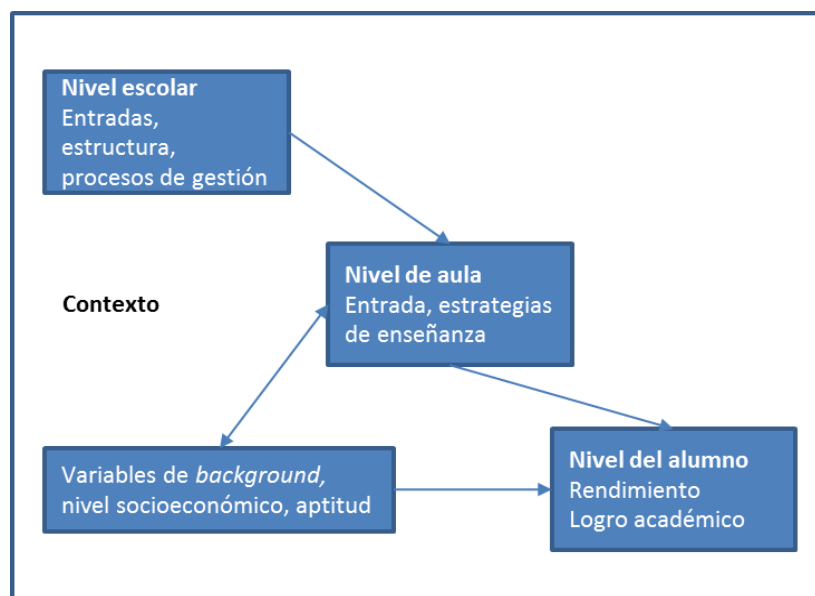
No va a ser hasta finales de los años 80, durante la segunda reunión del *International Congress of School Effectiveness and Improvement* (ICSEI) celebrada en Rotterdam (1989), cuando los investigadores Scheerens y Creemers (1989) se planteen la urgencia de crear modelos comprensivos capaces de dar cuenta no sólo de los factores de eficacia escolar, sino además de la forma en que éstos se organizan e interrelacionan con respecto al rendimiento y la formación de los alumnos.

En opinión de Scheerens y Creemers (1989), gran parte de los problemas técnicos y metodológicos de la investigación sobre eficacia escolar, es debido a la cuasi inexistencia de una teoría que explique por qué ciertos elementos funcionan en educación. Interrogante que se irá repitiendo constantemente en posteriores revisiones de eficacia, por lo que va a evidenciar la insatisfacción que producen los resúmenes relativamente simples de relaciones empíricas entre factores.

Identificado el problema, Scheerens y Creemers (1989) van a remarcar los elementos claves que necesitan incorporar los futuros trabajos sobre eficacia; estos son: deben “contener teorías instructivas y del aprendizaje”, necesitan “reflejar lo que ya se sabe pero también ofrecer hipótesis que orienten las investigaciones posteriores” y, sobre todo, “comprender elementos de los tres niveles (centro docente, aula y alumno) modulados por las características de la organización, del contexto, y sus relaciones mutuas” (Murillo, 2005:241). Aclarado esto, Scheerens y Creemers (1989) van a proponer un modelo primigenio de eficacia escolar, tal como aparece a continuación en el gráfico (Cfr. Figura 2.2).

Aunque el modelo resulta demasiado sencillo y esquemático, éste va a suponer el comienzo de los llamados “modelos integrados”, es decir, modelos dinámicos que destacan por su visión sistémica del centro educativo; como bien señala Javier Murillo, los modelos integrados son “la representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores, que contribuye a explicar qué hace que una escuela sea eficaz” (Murillo, 2007:252).

Figura 2.2 Modelo explicativo de eficacia escolar.



Fuente: Murillo (2005:251).

Esta representación adquiere sentido al recordar cómo los factores escolares son tan importantes en sí mismos por la manera en que se relacionan y funcionan entre ellos puesto que no son entidades aisladas e independientes, sino

relacionadas e interconectadas de un modo sistémico. Visto así, el modelo reproduce esa imagen sistémica previa, tan necesaria en la construcción de una teoría de eficacia escolar.

Más aún, querer comprender la realidad de un centro o sistema escolar resulta una tarea bastante compleja, ya que no es posible abarcarla con una perspectiva estable y lineal creyendo que, reiteradamente, las mismas causas producen los mismos efectos. Por tanto, la variedad y riqueza de los modelos que a continuación se analizan muestran las diferentes percepciones y propósitos de sus creadores: distintas unidades de análisis (alumno, clase, centro), distinto alcance de los modelos (escuela primaria, secundaria, departamento), diferentes indicadores para medir los mismos entornos y diferentes aproximaciones (proceso, organizativa, contextual, etc.) para un mismo objetivo, esto es, obtener una visión sistémica de la realidad escolar de un centro eficaz.

2.2.1.1 *Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990, 1992)*

Expuesta la necesidad de crear modelos explicativos capaces de dar coherencia a los conocimientos adquiridos a través de los factores asociados a la eficacia (Scheerens y Creemers, 1989), el profesor Jaap Scheerens (1990) va a elaborar una propuesta de modelo integrado que, sobre todo, se va a caracterizar por poner especial énfasis en el nivel de escuela.

El modelo viene propuesto como un conjunto ordenado de indicadores que informan acerca del funcionamiento del centro escolar. Por tanto, más que poner un listado de factores como venía siendo costumbre, lo que hace Scheerens es elaborar todo un sistema de indicadores divididos en cuatro funciones diferentes: contexto, entrada, proceso y producto. Lo que conlleva poder centrarse en los indicadores de proceso, esclarecer lo que ocurre en la “caja negra” (*input-output*) y definir lo que hace que un centro escolar sea eficaz.

Ahora bien, para integrar en su modelo las aportaciones hechas desde distintos tipos de investigación -estudios de productividad escolar, escuelas eficaces, eficacia docente y sobre efectos escolares-, Scheerens (1990) propone una serie de “principios ordenados”:

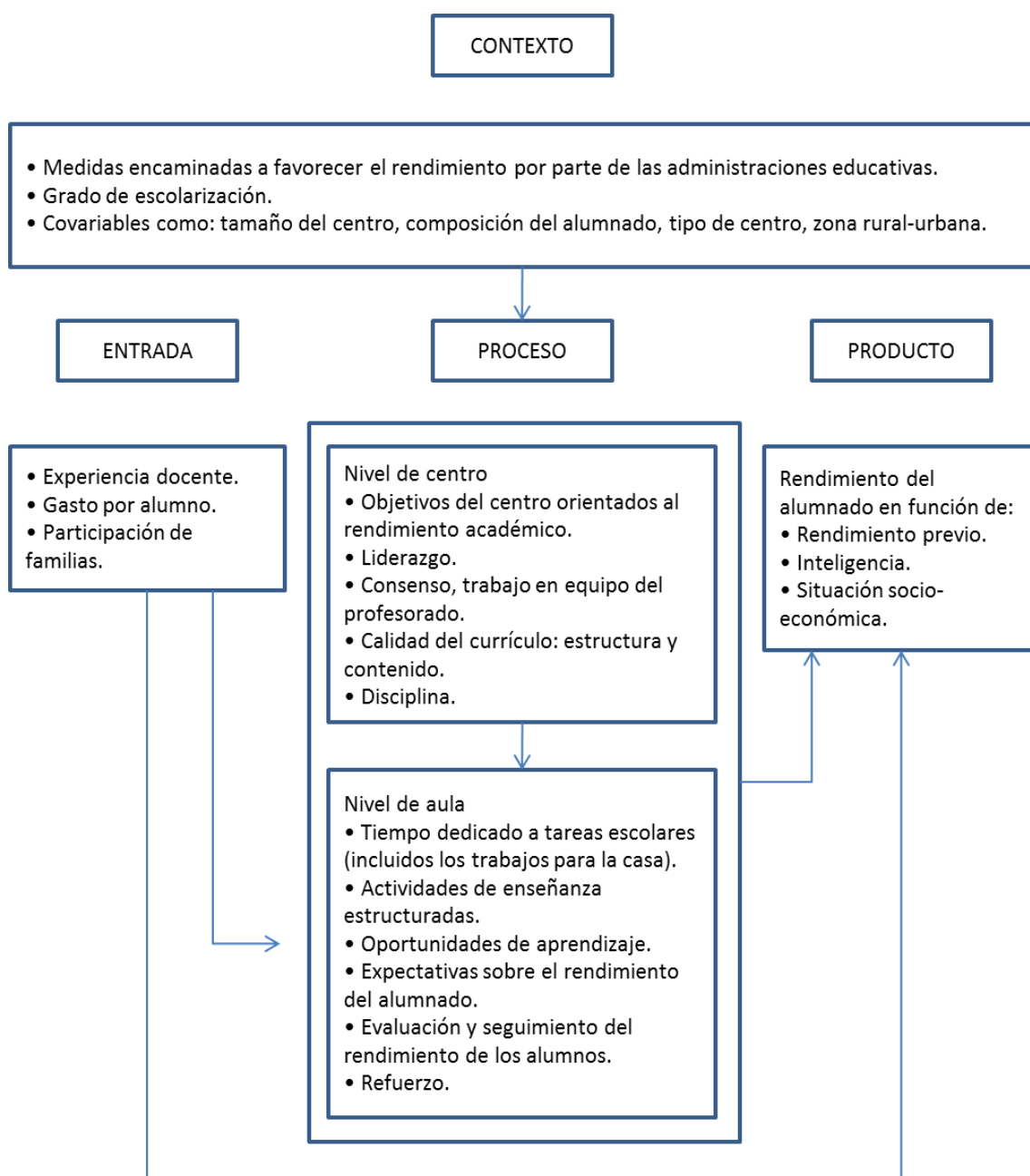
- Primero. El modelo integrado reconoce las variables de contexto, entrada, proceso y producto. Esto funciona como marco general de referencia para determinar la posición de los indicadores de proceso.
- Segundo. El modelo posee un marco multinivel que distingue las características propias del alumno, el aula, la escuela y el entorno.
- Tercero. El modelo debe ser lo suficientemente abierto para incorporar diversas perspectivas teóricas, que ayuden a entender la interrelación que existe entre las variables definidas en los diferentes niveles (p.e. teoría de la contingencia, teoría de las organizaciones y teoría microeconómica).

De los conocimientos obtenidos en su investigación, Scheerens (1990) extrae dos conclusiones: por un lado, que la eficacia de las estructuras organizativas o de los procesos de gestión dependen de las características contextuales y situacionales (p.e. restricciones ambientales o tecnológicas); y por otro, que las condiciones meso (organización de la escuela) facilitan las condiciones micro (nivel escolar). Teniendo estos dos presupuestos, Scheerens va a elaborar su famoso modelo integrado de eficacia escolar, tal como se presenta en el gráfico (Cfr. Figura 2.3).

Pasado un tiempo, Jaap Scheerens (1992) vuelve sobre su modelo y, aunque no presenta importantes modificaciones a su planteamiento inicial, va a reformar su propuesta para aproximarse hacia una “teoría práctica de eficacia escolar”. Los puntos en común entre ambos modelos son la estructura sistémica de variables organizadas en contexto, entrada, proceso y producto, y su organización multinivel. Las diferencias, en cambio, van a estar centradas en los contenidos de cada uno de los cuadros del esquema, es decir, en los factores asociados con el rendimiento educativo (Scheerens, 1992).

Como se vislumbra, el modelo posee una serie de aspectos positivos que orientarán el devenir de futuros trabajos sobre eficacia. Primero, visualiza y permite que el sistema de indicadores funcione como un referente flexible capaz de incorporar nuevos factores y dimensiones. De esta forma, Scheerens (1990, 1992) clasifica los indicadores o variables en cuatro grupos (contexto, entrada, proceso y producto), los cuales hace depender de la mayor o menor capacidad de los centros para introducir variaciones en los aspectos a los que se refiere con cada uno de ellos (Murillo, 2005).

Figura 2.3 Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens.



Fuente: Scheerens (1990:73).

Otro acierto del modelo de Scheerens (1990, 1992), es que el centro escolar deja de percibirse como una unidad cerrada y se concibe ahora como un sistema en interacción, abierta al medio y a las nuevas perspectivas teóricas. El modelo supone un avance significativo no sólo en la definición teórica de los modelos, sino también en la mejora técnica para el análisis de datos. Precisamente, los análisis actuales de eficacia se enmarcan en modelos multinivel (alumno, aula, centro

docente, contexto), que delimitan las relaciones en varios niveles diferenciados (contexto, entrada, proceso y producto).

De igual forma, el modelo proyecta una relación de causalidad entre los factores que se exhibe en la existencia de múltiples niveles de relación entre los meso, macro y microsistemas (p.e. la hipótesis es que los factores de más alto nivel facilitan los factores de nivel más bajo), la revaloración de los efectos causales intermedios (p.e. un efecto indirecto del liderazgo instructivo se concreta con ciertas decisiones didácticas adoptadas por los docentes), y la presencia de las relaciones recíprocas (p.e. la influencia del nivel de expectativas sobre el rendimiento de los alumnos). Todo esto ayudará a la mejor comprensión de lo que ocurre en la escuela (Murillo, 2007).

Pese a sus virtudes, tampoco se pueden ignorar los aspectos débiles de la propuesta. Para Javier Murillo, los factores que recoge Scheerens en su modelo “son claramente insatisfactorios, ya que estos no abarcan la totalidad de la realidad escolar” (Murillo, 2005:251); y es cierto, ya que el modelo descuida lo que sucede en el aula que es lo que objetivamente afecta a la eficacia y al desarrollo integral de los alumnos.

Por otra parte, el modelo está diseñado para comprender los factores escolares relacionados con el rendimiento escolar, con lo cual basa sus resultados en los aspectos cognitivos de la educación y no tanto en aquellos socio-afectivos, por lo que deja de lado la formación integral de los alumnos. Pese a ello, son más los aspectos positivos a considerar de la propuesta de Scheerens (1990, 1992), que aquellos negativos.

2.2.1.2 Modelo de eficacia escolar de Creemers y Kyriakides (2008)

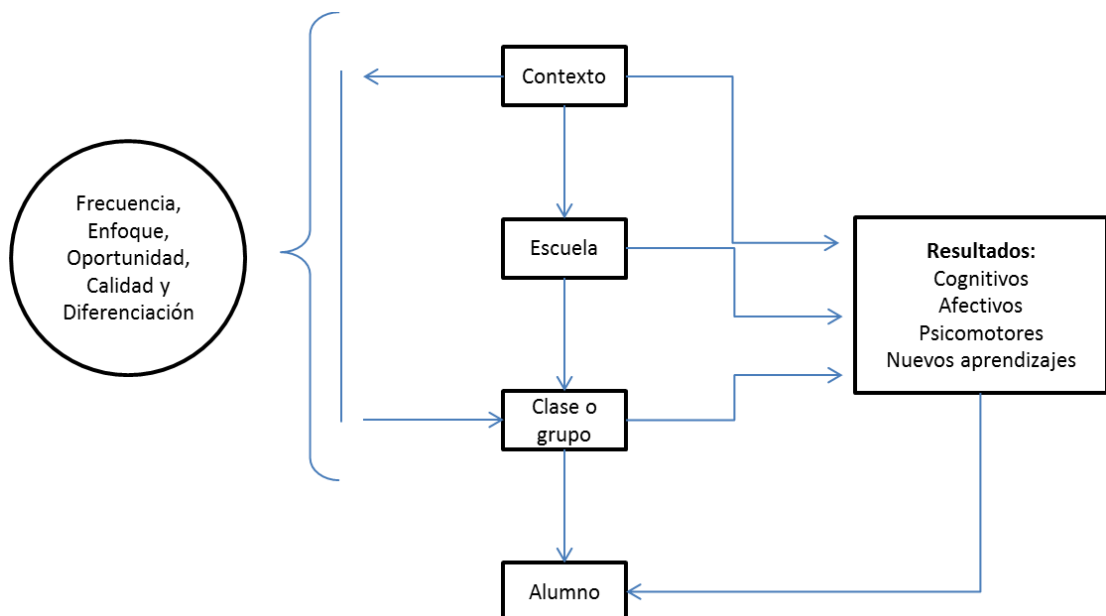
En 2008, los investigadores Bert Creemers y Leonard Kyriakides proponen un modelo dinámico de evaluación de la eficacia, con base en la teoría anteriormente expuesta por el mismo Creemers (1994) y enriquecido con algunos estudios internacionales sobre eficacia (p.e. Sammons, 2007; Tenti, 2007; Townsend, 2007).

Como se observa a continuación (Cfr. Figura 2.4), el modelo desarrollado por Creemers y Kyriakides (2008) señala una serie de características que bien pueden

contribuir en la formulación futura de cualquier propuesta que pretenda ocupar un lugar en la literatura científica sobre eficacia (Carvallo, 2010):

- a. El modelo considera un espectro más amplio de los resultados que se miden, estos pueden incluir, además de los resultados cognitivos, los afectivos, los psicomotores y de nuevos aprendizajes.
- b. El modelo contempla el análisis del valor agregado, dado que evalúa el punto de partida de los alumnos, lo que implica un diseño de estudio longitudinal.
- c. La propuesta considera las nuevas teorías pedagógicas para identificar y medir las diferentes variables de interés.
- d. El modelo está diseñado de tal manera que sea funcional y útil para los encargados de la planificación educativa de un centro o de un sistema educativo.
- e. La propuesta mantiene una estructura multinivel por la forma en que interactúan las variables; de hecho, utiliza modelos estadísticos jerárquicos lineales.
- f. El modelo contempla la posibilidad de que existan relaciones no lineales entre las variables.

Figura 2.4 Modelo dinámico de evaluación de la eficacia.



Fuente: Creemers y Kyriakides (2008).

Por otro lado, una cualidad del modelo es que pone a prueba los factores realmente asociados a la eficacia pues, como se muestra en la figura anterior (Cfr. Figura 2.4), cada factor debe evaluarse tomando en consideración cinco dimensiones o criterios de eficacia (Creemers y Kyriakides, 2008; Carvallo, 2010):

- Frecuencia. Es la cantidad de uso o presencia de un factor, es decir, no basta con hacer algo una vez, sino que en ocasiones es necesario repetirlo varias veces.
- Enfoque. Es el objetivo u orientación que tiene una actividad, por ejemplo, la capacitación docente puede ser impartida desde distintos enfoques y objetivos.
- Oportunidad. Es la conveniencia de realizar una determinada actividad según los objetivos propuestos, e incluye la duración de la misma, esto es, cuando se destina el presupuesto de la escuela en aspectos que no son prioritarios o bien, cuando se capacita a los profesores al finalizar el ciclo y no al principio.
- Calidad de la actividad. Es el grado de significación de un hecho o evento escolar, lo que conlleva la consecuente complejidad de la medición del indicador.
- Diferenciación. Responde a la pregunta: ¿la actividad es de aplicación general o se ha realizado de manera diferenciada?

Es verdad que el modelo comporta un elevado grado de complejidad; no obstante, su gran virtud es proponer, como ya antes lo había hecho Creemers (1994), un sistema de evaluación de los factores de eficacia con criterios claros y bien definidos. De igual importancia, el modelo considera y explicita como factores de producto, aspectos no cognitivos (socio-afectivos y psicomotrices) del rendimiento y el desarrollo integral de los alumnos (Creemers y Kyriakides, 2008).

Más que una crítica, el modelo parece estar más enfocado al análisis y evaluación de los factores escolares individuales, que a la comprensión global y sistémica de lo que sucede en un centro eficaz; por ende, se puede afirmar que la propuesta se presenta como un complemento del modelo de eficacia docente, formulado años atrás por el propio Creemers (1994).

Para finalizar, vale decir que el modelo es aplicable a estudios longitudinales, con la limitación que conlleva para algunas investigaciones que buscan la interpretación inmediata de los resultados. Pese a todo, el modelo de Creemers y

Kyriakides (2008) no deja de aportar interesantes elementos para futuras propuestas de eficacia.

2.2.2 MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR PARA LATINOAMÉRICA

Hasta ahora, el presente trabajo ha tomado en consideración dos de los modelos teóricos más influyentes de los estudios sobre eficacia escolar; sin embargo, gran parte de estos trabajos han sido elaborados en países como Reino Unido, Estados Unidos, Países Bajos y España cuyo contexto social, económico, cultural y educativo, es bastante distinto al latinoamericano.

Lo anterior puede llevar a pensar, a priori, que los hallazgos de la investigación obtenidos en contextos diversos no pueden aplicarse, sin más, a la realidad educativa latinoamericana y concretamente a la mexicana. Por el contrario, diversas revisiones sobre eficacia en América Latina han demostrado que bastantes de sus hallazgos son similares con aquellos generados en el contexto internacional. Ello se explica no sólo porque la mayoría de los factores se han conseguido mediante un proceso de acumulación de conocimientos y experiencias durante varias décadas de investigación, sino también porque no hay motivos suficientes que hagan dudar de su pertinencia para Latinoamérica (Murillo, 2007; Blanco, 2008; Carvallo, 2010).

Sin desatender el aporte de los nombrados “modelos clásicos”, a continuación se analizan un par de propuestas surgidas para y desde América Latina. En concreto, se ha seleccionado para el ámbito global latinoamericano el modelo de eficacia escolar propuesto por Javier Murillo (2007) y, para el ámbito mexicano, el elaborado por Emilio Blanco (2008), pues es en este contexto donde se pretende construir un modelo de intervención escolar alternativo de eficacia y resiliencia adaptado a las especiales características socioeconómicas, culturales y educativas del país.

En resumen, con esta nueva revisión se busca ampliar el aporte, el conocimiento y la perspectiva de la investigación sobre los modelos integrados a nivel regional y local; todo esto, con la esperanza de colaborar a la consolidación de nueva propuesta de eficacia escolar hecha desde México.

2.2.2.1 *Modelo Iberoamericano de eficacia escolar de Javier Murillo (2007)*

El primer modelo integrado iberoamericano que cumple con los requisitos más estrictos de los estudios científicos sobre eficacia escolar, viene propuesto por el investigador español Javier Murillo (2007), y financiado a través del Convenio Andrés Bello (CAB), un organismo de cooperación internacional, gubernamental, integrado por Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

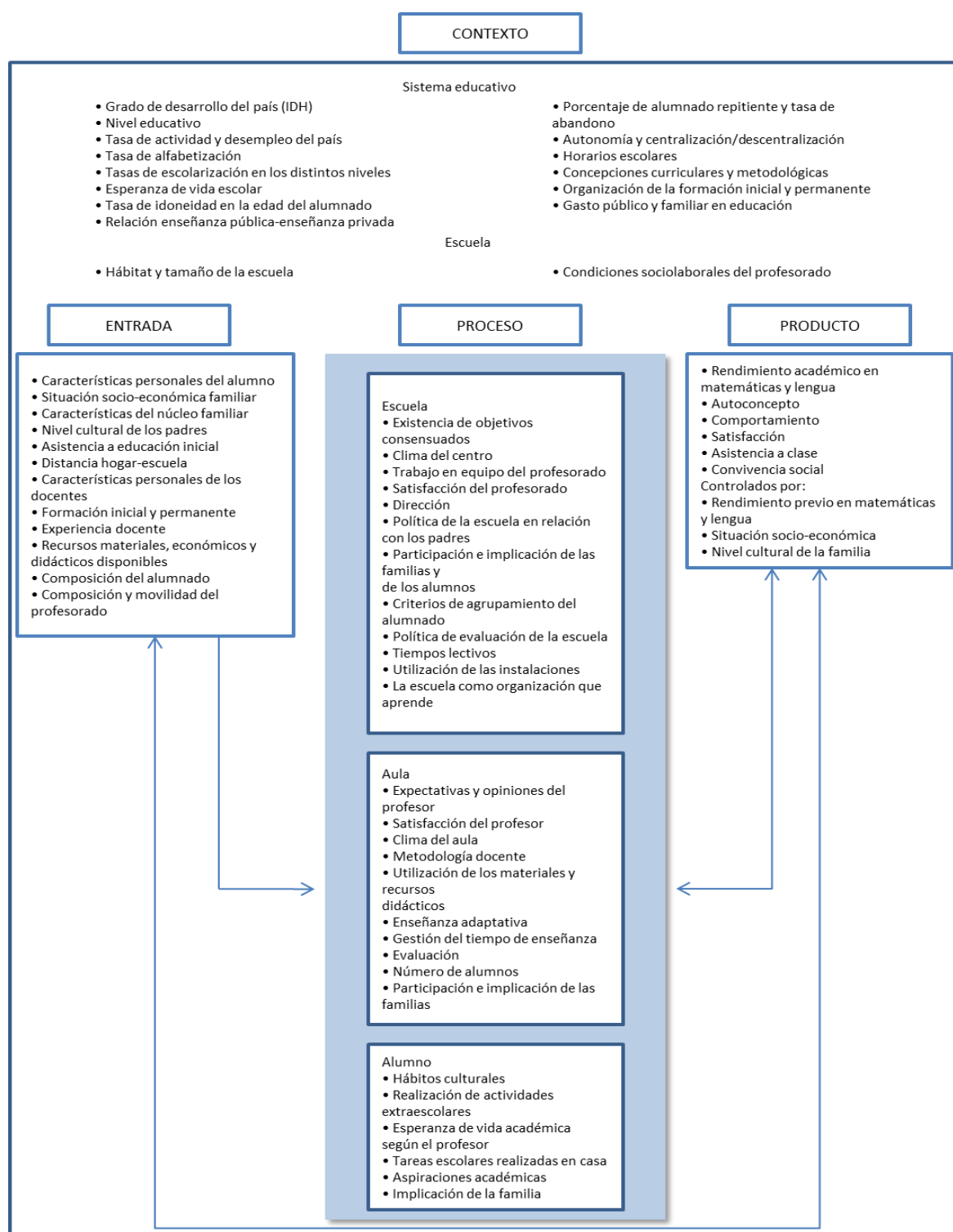
El estudio iberoamericano no sólo analizó el estado del arte de la investigación sobre eficacia escolar en la Región, sino que, además, ayudó a determinar cuáles eran los factores educativos asociados a una educación de calidad para así contribuir a la mejora de la educación en diversos países de América Latina. Sin duda, el trabajo continúa teniendo un fuerte impacto en el desarrollo de posteriores trabajos empíricos sobre eficacia en la Región.

La mayor aportación de este estudio fue proponer, por primera vez, un modelo iberoamericano de eficacia escolar con el cual ofrecer una imagen clara y dinámica de los factores personales, de aula y escolares asociados con el logro académico y el desarrollo integral de los alumnos, así como de su organización e interrelaciones.

El modelo iberoamericano de eficacia escolar (Murillo, 2007), se desprende de los resultados de una investigación empírica previamente realizada en la que se organizaron los indicadores en función de dos criterios complementarios: por el nivel de análisis al que corresponden (alumno, aula, escuela y sistema educativo); y, por su función dentro del planteamiento de la escuela (contexto, entrada, proceso y producto).

De tal forma que, según se aprecia en el siguiente gráfico (Cfr. Figura 2.5), se presenta un cuadro de doble entrada que clasifica cada factor en función de los dos criterios señalados; de hecho, a pesar de su estructura clásica el modelo muestra una innegable ventaja a diferencia de las anteriores propuestas, ya que “presenta ambas organizaciones de manera simultánea en forma de matriz bidimensional, lo que facilita la comprensión relacional del modelo” (Murillo, 2007: 280).

Figura 2.5 Modelo iberoamericano de eficacia escolar.



Fuente: Murillo (2007:278).

De las diversas conclusiones obtenidas, a raíz de poner en práctica el modelo iberoamericano de eficacia escolar, llama la atención aquella que concluye que las escuelas, las aulas y los países, sí marcan importantes diferencias en

educación. Esto implica que no es lo mismo tener un docente u otro, estudiar en una escuela u otra, o que un centro esté inmerso en un sistema educativo o en otro; aunque parezca obvio, esta simple deducción tiene grandes consecuencias en los sistemas educativos de América Latina.

Otra evidencia empírica importante es que el modelo logra verificar que las decisiones que se toman en el aula, la escuela y el sistema educativo, sí tienen una clara repercusión en el desarrollo de los alumnos. De igual modo, la investigación llega a demostrar que la escuela desempeña un papel mucho menos relevante en el logro socio-afectivo que en el logro cognitivo de los alumnos. Este dato tan significativo deja abierta la reflexión acerca de si los métodos y estrategias didácticas que se llevan a la práctica para el desarrollo integral de los alumnos, no han dejado de lado el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, es de enorme riqueza el estudio que se desarrolla de los efectos escolares y sus propiedades en diferentes áreas o variables de producto. La investigación iberoamericana concluye que para determinar el grado de eficacia de una escuela, no basta una estimación de la puntuación de los alumnos en una materia, ni en dos o en tres, sino en todas ellas. Pese a ello, lo realmente novedoso es el principio que llega a establecer que una escuela es eficaz si consigue el desarrollo integral de todos los alumnos y no sólo de unos cuantos; por ello la necesidad de analizar una amplia variedad de medidas de producto, tanto cognitivos como socio-afectivos.

Más que una crítica, el modelo presenta como limitación las debilidades propias del marco teórico de origen, es decir, si algo se le pudiese atribuir al modelo es su restricción intrínseca de no poder abarcar y dar solución a una realidad tan compleja y diversa, como es la educación en América Latina (Murillo, 2007). No obstante, nada impide la fácil adaptabilidad del modelo para ser aplicado y aprovechado en cualquier contexto educativo latinoamericano.

La propuesta también echa en falta la presencia de criterios o indicadores de evaluación para los factores de eficacia. Como último recurso, la valoración de la eficacia en cada una de las variables depende de la interpretación que cada uno se haga de ellas (p.e. lo que para un docente es “fomentar altas expectativas”, para otro puede ser falta de realismo).

En suma, el modelo iberoamericano de eficacia escolar propuesto por Javier Murillo (2007) resulta fundamental para cualquier propuesta futura de eficacia escolar que se plantee desde América Latina, ya que se muestra como un modelo novedoso, sólido, coherente, empíricamente validado pero, sobre todo, bien adaptado a la situación de los sistemas educativos en Latinoamérica.

2.2.2.2 Modelo analítico de eficacia escolar para escuelas primarias en México, de Emilio Blanco (2008)

De las diversas investigaciones sobre eficacia que existen en el contexto mexicano, el presente trabajo refiere a la propuesta elaborada por Emilio Blanco (2008) por ser una de las más completas y la que mejor aborda el estudio de los factores y modelos de eficacia escolar en México. En su investigación, Emilio Blanco (2008) se plantea un doble objetivo: el primero es realizar un aporte al conocimiento de los factores escolares que inciden en el nivel de aprendizaje de los alumnos, tomando en cuenta la posibilidad de que estos factores no sean los mismos en diversos contextos socioculturales; y el segundo, considerar la influencia que ejercen las escuelas en la reproducción intraescolar de la desigualdad social.

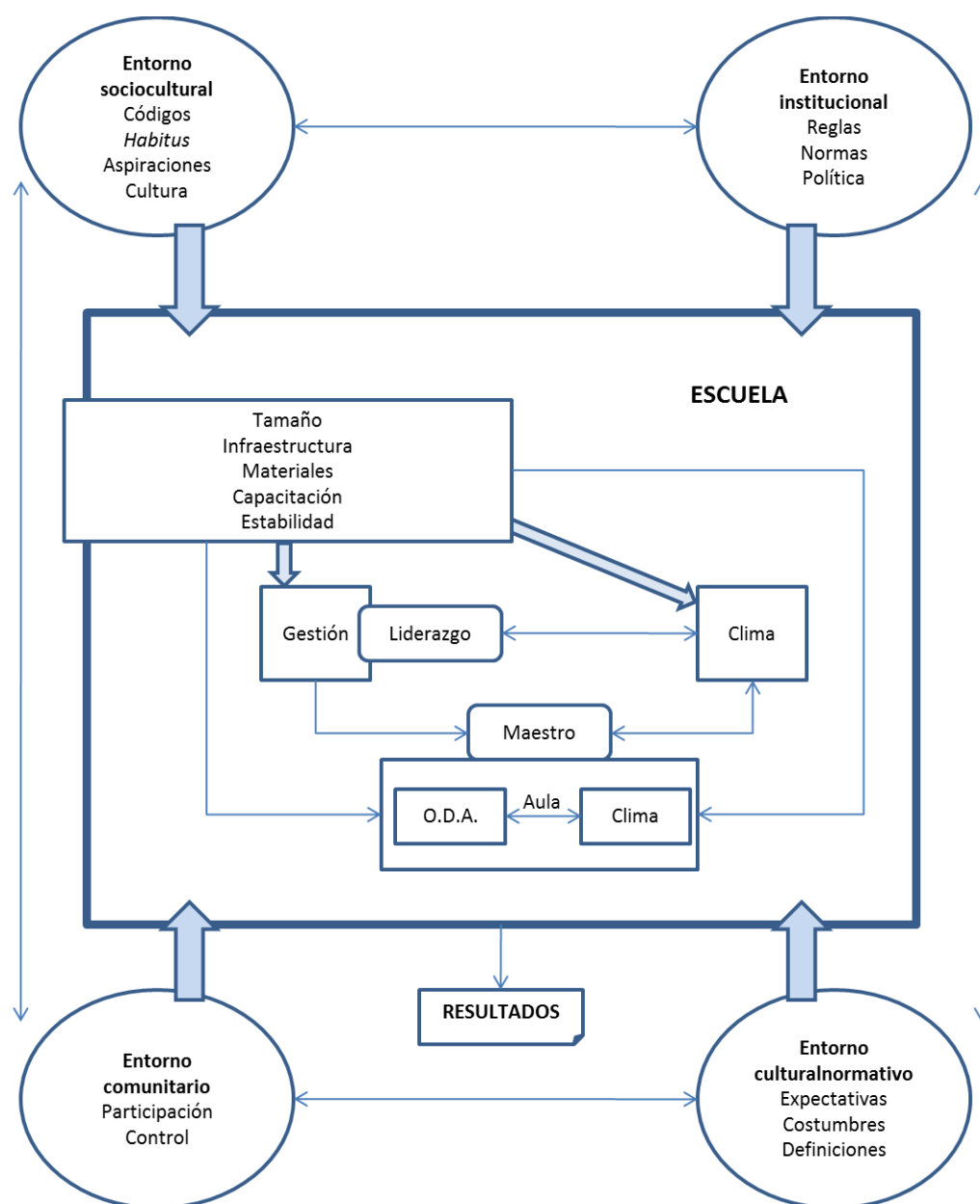
La tesis que subyace a este trabajo es que existen interacciones determinantes entre el entorno sociocultural de una escuela y los factores escolares o, dicho de otro modo, no existe un único modelo de eficacia sino que éste depende de las condiciones en las que las escuelas operen.

Para justificar esto, Emilio Blanco (2008) elabora un modelo analítico, a partir del modelo integrado de Creemers (1994), en el cual le otorga una gran importancia al entorno de la organización escolar, dándole un enfoque sistémico y privilegiando a la interdependencia e interacción de factores en los distintos niveles de análisis: sea individual, de aula o escolar.

Como se puede ver a continuación (Cfr. Figura 2.6), el modelo parte del nivel de aula como núcleo donde ocurre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; en este espacio, las oportunidades de aprendizaje (ODA) y el clima de aula son los dos factores básicos a tener en consideración. El siguiente nivel es el del centro educativo, donde los principales componentes son la gestión y el clima escolar. En la periferia organizacional se encuentran los recursos materiales y humanos,

que van desde la infraestructura hasta la capacitación docente. Finalmente, el modelo incorpora cuatro dimensiones del entorno: el sociocultural, institucional, comunitario y cultural-normativo. El modelo muestra la complejidad de relaciones y niveles involucrados, de ahí la importancia de señalar los principales hallazgos de cada uno de los niveles propuestos en el modelo. A continuación se explicitan.

Figura 2.6 Modelo analítico de eficacia escolar en México.



Fuente: Blanco (2008:61).

El nivel individual. Sobresale en este nivel la variable “capital familiar”. Si bien el factor no muestra ningún efecto directo en las dos asignaturas que se investigan

(Matemáticas y Lengua), su incidencia real sobre los aprendizajes parece depender de dos procesos diversos: a) como intermediación de otros factores, entre los que se localizan la condición laboral y la asistencia a preescolar; b) desde la interacción con otras variables, como la trayectoria educativa, las formas de apoyo familiar y las disposiciones y actitudes de los propios alumnos (Blanco, 2008).

En principio, los alcances de este factor no poseen ninguna relevancia, dado que muestran que los efectos del capital familiar en los aprendizajes, sólo tienen lugar a través de un conjunto de intermediaciones e interacciones en las cuales el sistema educativo y la escuela sí pueden incidir. Por ello, Emilio Blanco (2008) observa que la mejora en los aprendizajes, asociada a cambios en algunas variables, tiende a ser mayor en la medida que se incrementa el capital familiar del alumno.

Esto se entiende mejor, cuando se observa cómo los efectos negativos de algunas variables (trabajo remunerado del alumno, la reprobación y el control familiar) son mayores a medida que se incrementa el nivel sociocultural del alumno. En cambio, cuando se consideran aquellas variables que tienen un efecto lineal positivo en los aprendizajes (asistencia a preescolar, apoyo familiar, lectura frecuente, gusto por las matemáticas), se advierte que este efecto beneficia, en mayor medida, a los alumnos de mejor posición sociocultural.

El nivel de aula. Según el modelo propuesto por Blanco (2008), tanto el clima de aula como las oportunidades de aprendizaje (ODA) tienen los efectos más significativos, de forma directa, sobre los resultados escolares; de hecho, los resultados muestran la fuerza de estos dos factores para explicar las diferencias del promedio de aprendizaje entre las escuelas.

Siendo este nivel la parte central de su propuesta, no deja de ser paradójico el lugar que ocupa, gráficamente, dentro de un modelo condicionado y afectado por los diversos contextos que lo circundan. En conclusión, parece afirmar Blanco (2008), los resultados dependen de la situación y el contexto en que se produce la labor educativa de la escuela (p.e. un buen resultado bajo un contexto puede ser muy diferente en otro).

A este fenómeno Emilio Blanco lo llama: “rigidez de la pobreza a los cambios en factores no estructurales” (Blanco, 2008:70). Así, para este investigador no sería

legítimo esperar el éxito de políticas educativas a favor del rendimiento y el desarrollo integral de los alumnos, si éstas no vienen acompañadas de una mejora sustancial en la posición social de los más pobres.

El nivel escolar. La mayor parte de los factores expuestos en el modelo pertenecen al entorno de la escuela, pero también se constata que existen otras variables individuales que, agregadas al nivel escolar, llegan a tener efectos significativos sobre los aprendizajes de las asignaturas investigadas (p.e. porcentaje de alumnos que aspiran a terminar su educación terciaria).

Lo anterior sugiere la existencia de “efectos contextuales”, relativamente independientes del contexto socio-cultural (observado por medio del capital familiar), lo cual abre una interesante ruta de investigación futura para desentrañar los mecanismos detrás de estos procesos.

Explícitamente, cabe mencionar el rol que juega la infraestructura de la escuela dentro del modelo (medida a través de un índice sumatorio simple), ya que es el único factor que parece tener efectos positivos en el logro educativo de los alumnos. Este dato apoya la hipótesis de que “la infraestructura y los recursos afectan los aprendizajes, aun cuando esta relación podría no tener una forma estrictamente lineal” (Blanco, 2008:77).

El nivel de contexto. Sin duda alguna, éste es el nivel más interesante y novedoso del modelo, en cuanto resalta la existencia de un conjunto de factores cuyo grado de incidencia dependen del entorno de la escuela. El autor reconoce que son cuatro los entornos o contextos escolares (sociocultural, institucional, comunitario y cultural-normativo), lo que supone un desafío a nivel teórico, ya que, por lo general, los marcos analíticos que se utilizan en la investigación sobre eficacia no suelen abordar con tanto detalle las interacciones entre el entorno y los factores internos.

Aunque Blanco (2008) parece dar un mayor peso a los factores del entorno de las escuelas que a los relacionados con los procesos y prácticas escolares, no por ello deja de valorar aquellas variables que ejercen mayores efectos positivos en contextos sociales desfavorables. Ejemplo de éstas son: la experiencia de los docentes, su estabilidad en la escuela, la dimensión grupal del clima escolar, la gestión de la materia y la organización del aula.

Blanco (2008) llega a concluir que la solución de la desigualdad educativa no puede desvincularse de la reducción de las desigualdades socioculturales. Los resultados demuestran que aún si las escuelas pobres mejoraran significativamente sus prácticas escolares, eso no compensaría las desventajas de partida de los alumnos, y las mejoras educativas sólo tendrían un impacto moderado sobre la calidad de los aprendizajes.

No es de sorprender que Emilio Blanco asevere que “apostar por la educación como estrategia principal para la superación de la pobreza, sin realizar modificaciones de fondo en la estructura económica, podría constituir más un factor de contención de demandas sociales que un elemento de satisfacción de las mismas” (Blanco, 2008:79-80).

En contraposición a las intuiciones de su propuesta, el modelo de Blanco (2008) carece de un dinamismo que relacione y explicité los procesos internos de la eficacia escolar. Así, por ejemplo, el nivel de aula queda supeditado al entorno de la escuela sin que se llegue a poner de manifiesto cómo se asocian sus factores a la eficacia. De igual forma, también se le puede criticar que no incorpore otros factores que no sean los meramente cognitivos.

No obstante, el esfuerzo que hace por comprender y justificar el papel del entorno resulta excepcional, sobre todo, en una realidad como la mexicana; y tal vez esté aquí su gran virtud, ya que el autor relaciona la eficacia y la educación con la equidad y la justicia social. Por ende, resulta fundamental para la elaboración de una propuesta futura de eficacia conocer qué condiciones culturales, institucionales, comunitarias e incluso qué contingencias propias de la historia de cada escuela hacen posible la aparición de factores asociados realmente al logro educativo y a la formación integral del alumnado. A esta reflexión ha contribuido en gran medida el modelo de Blanco (2008).

En definitiva, la descripción de los modelos integrados realizada hasta aquí ha tenido como propósito el facilitar la obtención de una imagen sistémica y coherente de la eficacia escolar. El objetivo que se pretende, en la presente investigación, no es armar un *puzle* con lo mejor de cada uno de los modelos, sino valorar lo que aportan en su conjunto para un mejor conocimiento de la realidad escolar que procura ser eficaz.

2.2.2.3 *Idoneidad y retos de los factores asociados a la eficacia*

Antes de finalizar este capítulo, conviene reflexionar sobre la idoneidad y los retos que le deparan a una futura investigación sobre eficacia escolar, en el contexto latinoamericano. Por ello, tal vez sea bueno comenzar con una pregunta clave: ¿La tradición sobre eficacia escolar es el enfoque más adecuado para el estudio de los factores asociados al logro escolar y el desarrollo integral de los alumnos en América Latina y, más concretamente, en México? La respuesta, después del análisis efectuado, es “sí”.

A pesar de las muchas críticas y suspicacias que ha generado el Movimiento de Eficacia Escolar a lo largo de su historia (a nivel metodológico, ideológico o práctico), no se puede negar su enorme contribución para una mejor praxis en el campo educativo; de ahí que el presente estudio considere y valore el aporte del Movimiento de Eficacia Escolar en México, como muy importante por el momento histórico que atraviesa el país a nivel político, económico y sociocultural.

No obstante, siendo el tema de los factores escolares y modelos integrados de eficacia fundamental para el desarrollo futuro de este trabajo de investigación, es necesario tomar en cuenta algunos criterios y desafíos, tanto teóricos como metodológicos, que habrá que examinar desde una mirada crítica para transformar en fuente de conocimiento relevante, todo lo que la investigación sobre eficacia escolar continua aportando al quehacer educativo.

Primero. El aprendizaje que arrojan las páginas anteriores es que, a pesar de que la mayoría de investigaciones en este campo se ha desarrollado en países cuyo contexto educativo es diferente al de América Latina, tampoco sería adecuado no aprovechar los resultados obtenidos de la investigación internacional y poner simplemente en duda su pertinencia para Latinoamérica y México. Por ende, habrá que considerar aquellos factores que aparecen como claves y específicos dentro del contexto internacional, regional y local.

Segundo. Otro aspecto a estudiar es la naturaleza de los factores que están asociados al logro escolar y a la formación integral de los alumnos. La información disponible alude a variables asociadas al rendimiento académico cognitivo, ya que la información acumulada que permite extender estos análisis a variables no cognitivas, aún es insuficiente. En este sentido, habrá que establecer bases

tomando en cuenta aquellos estudios sobre eficacia que consideren factores cognitivos, socio-afectivos o psicomotrices.

Tercero. Diversos estudios sobre factores escolares y modelos integrados destacan aspectos de proceso al interior de las aulas y las escuelas que pueden catalogarse como subjetivos o intersubjetivos (sentimiento de comunidad y pertenencia, percepción del clima, altas expectativas, autoconcepto del alumno, etc.). Esta dimensión intersubjetiva de los factores escolares se plantea como uno de los retos a profundizar en la investigación sobre eficacia escolar y resiliencia educativa; lo que conlleva, además, un desafío metodológico importante y la elección de los instrumentos más acordes a dicho fin.

Cuarto. De igual manera, la descripción de las características de las escuelas eficaces que se ha llevado a cabo, dice muy poco acerca de cómo se relacionan estos factores y, sobre todo, cómo es que llegan a constituirse en la cultura escolar de una institución. Se sabe que correlación no significa necesariamente causalidad; por ello, la presente investigación tiene el reto de revisar y esclarecer el supuesto de causalidad lineal entre los factores escolares, los resultados educativos y la formación integral de los alumnos.

Quinto. La carencia de un modelo único-explicativo que dé cuenta de las relaciones e incidencias de los factores asociados a la eficacia, es uno de los principales obstáculos para el desarrollo de esta línea de investigación en México. Es evidente que la existencia de un modelo integrado permite formular problemas de investigación más profundos, que van más allá de lo meramente descriptivo; por consiguiente, aparece como prioritaria la necesidad de construir un modelo explicativo de eficacia escolar que supere la simple lista de factores asociados, y arroje luz respecto a las relaciones entre estos factores y la existencia de factores potenciadores de la aparición de otros, como pueden ser aquellos de la resiliencia educativa.

Sexto. Es incuestionable que el apoyo de las metodologías resulta fundamental dentro del movimiento de eficacia escolar, como lo son en la actualidad los estudios multinivel y jerárquicos, ya que permiten determinar la influencia que ejercen separadamente los distintos niveles involucrados en el fenómeno escolar. Sin embargo, urge también la necesidad de construir evidencia científica desde nuevos instrumentos de investigación que respondan a las particularidades del objeto que se investiga.

Séptimo. Para los fines propios de la presente investigación, se ve la necesidad de incorporar en el estudio sobre variables asociadas al desarrollo integral de los alumnos la evidencia acumulada a partir de los estudios de la psicología positiva y, más concretamente, desde la visión de la resiliencia educativa. Esta nueva perspectiva no sólo destaca el papel de la situación personal ligada a los aprendizajes, el intercambio de significados respecto a los contextos sociales y de aprendizaje, y la atribución de sentido a las diversas vivencias dentro de la escuela, sino también puede contribuir notoriamente a mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación, a través de otros factores asociados a la eficacia.

En definitiva, con esta aproximación a la idoneidad y retos que comporta una futura investigación sobre eficacia escolar, se ha puesto el primero de los pilares en este trabajo de investigación. Determinar cuáles son los factores escolares y modelos integrados más importantes por su pertinencia en la eficacia de los centros educativos, dará la pauta para interrelacionarlos con los elementos que la resiliencia educativa pueda aportarles. Los siguientes capítulos darán razón de ello al responder a los retos y criterios antes descritos.

Capítulo 3.

LA RESILIENCIA

La noción de eficacia escolar hasta ahora referida ha hecho hincapié en los procesos que permiten explicar cómo obtener mejor los resultados educativos esperados. Esta línea de estudio ha llevado a investigar, por una parte, los factores escolares relacionados al rendimiento académico y la formación integral del alumno y, por otra, a analizar los modelos que elucidan cómo esos factores se asocian entre sí para obtener mejores resultados académicos.

No obstante la tipificación de estos factores y modelos de eficacia, la realidad educativa de México -y de muchos países en América Latina-, dista mucho del avance académico y formativo que se supone debería existir; de manera que las múltiples reformas efectuadas en el sistema educativo resultan insuficientes y carentes de sentido para superar los reiterados fracasos en las políticas de calidad y equidad escolar. Bajo este clima socioeducativo, no resulta extraño constatar que el devenir de la investigación educativa en México corre el peligro de estancarse en el reporte asistemático de “factores asociados” (Murillo, 2008).

Ante esta situación, el Movimiento de Eficacia Escolar necesita enriquecer sus estudios con nuevas propuestas teóricas que garanticen respuestas oportunas y sólidamente fundamentadas, que contribuyan a la superación de los problemas y las adversidades que aquejan al sistema educativo mexicano en general, y

aporten nuevas perspectivas que orienten la labor de educadores y de centros escolares, en particular.

Asimismo, es oportuno mencionar que, pese al apremio que existe por incorporar otro tipo de elementos que ayuden a la mejora y la equidad escolar (Sammons, 2007), numerosos estudios continúan soslayando la función de las variables asociadas al ámbito socioemocional de los estudiantes y al cultural de los centros escolares, debido al evidente énfasis que aún se otorga al rendimiento o resultado académico de los alumnos (Caso, 2011; Gaxiola y Palomar-Lever, 2013).

El presente capítulo busca ofrecer una nueva perspectiva a los estudios de eficacia escolar en México, a través del análisis de una variable biopsicosocial que, tal parece, ejerce un mayor efecto positivo en la formación integral del estudiante y en la organización general del centro: la *resiliencia en educación*. Este concepto puede orientar y actualizar los parámetros que definen a una escuela como eficaz, ya que sin él, se intuye, toda iniciativa escolar quedaría “limitada” y sin un constructo suficientemente sólido capaz de responder a la realidad, adversa y vulnerable, de muchos centros escolares en México.

Además, llevar la resiliencia al ámbito de la eficacia escolar puede comportar un beneficio para los estudios científicos actuales, en tanto se pondera el enfoque positivo que aquilata las fortalezas y competencias, lo socio-emocional y lo cultural –de alumnos y centros escolares–, por encima de las carencias, las adversidades, las debilidades o los riesgos, que es donde se han centrado los objetivos de la mayor parte de políticas educativas.

El presente capítulo se divide en cuatro partes cuyo único propósito es sentar las bases de un referente teórico que mejore los análisis futuros sobre eficacia y, a su vez, contribuya en el desarrollo de una nueva propuesta que defina lo que es ser un centro eficaz y resiliente. Para ello, en el primer apartado se precisan las líneas generales de la resiliencia: los antecedentes, la conceptualización, y el origen y proceso histórico de la resiliencia psicológica. En suma, el primer apartado fundamenta el marco teórico de este paradigma.

Por otra parte, el segundo apartado aborda el estudio de la resiliencia como “objeto de investigación”, ello comporta: definir la naturaleza y el objeto de estudio de la resiliencia; analizar las principales corrientes o escuelas de pensamiento; y, de manera específica, determinar la línea de trabajos sobre resiliencia que se están

elaborando desde América Latina. Finalmente, este apartado concluye con la crítica que diversos autores han hecho sobre la objetividad de la resiliencia.

El tercer apartado tiene como propósito el análisis de la “personalidad resiliente”; para ello, se analizará primero la expresión “personalidad resiliente” y se identificarán los factores (de riesgo y protectores), los elementos (intrapsíquicos) y las habilidades que caracterizan y estructuran dicha personalidad. Lo anterior también ayudará a definir cuáles son los cimientos o pilares en los que se fundamenta todo proceso resiliente, sea personal, escolar o comunitario.

El último apartado se concentra en el estudio de la llamada resiliencia escolar. Más allá del ámbito de lo personal, en esta parte se intenta esclarecer cuál puede ser la relación de la resiliencia con la institución escolar, mediante la definición, las características y el aporte de la resiliencia al mundo educativo. En síntesis, se intentará establecer lo que hoy significa ser una comunidad educativa resiliente.

Si bien la eficacia escolar continúa siendo una línea de investigación vigente y actual, con una propuesta metodológica bien fundamentada y con una atención creciente por las propuestas teóricas que diluciden y colaboren con la mejora y la calidad del quehacer educativo; no es menos cierto que los análisis sobre eficacia serán solo una actividad intelectual interesante, que quede al margen del trabajo diario de las escuelas y con escasa repercusión en los proyectos de reforma educativa, a menos que vaya ligada a enfoques novedosos y serios que evidencien un avance en la praxis y en los objetivos propios de la educación. A ello puede contribuir el estudio de la resiliencia.

Finalmente, conviene señalar que este capítulo no pretende ahondar en el análisis de la resiliencia psicológica -tampoco lo hará en la resiliencia escolar- pues ello excede los fines propios del presente trabajo; los cuales buscan, sobre todo, rescatar aquellos elementos de la resiliencia que pueden enriquecer los análisis de eficacia escolar y, a su vez, contribuir en la concreción de cómo ser una escuela eficaz y resiliente en contextos vulnerables (Puig y Rubio, 2011; Díaz-Oñoro *et al.*, 2011).

3.1 LA RESILIENCIA: ELEMENTOS CLAVE PARA SU COMPRENSION

El estudio de la resiliencia va a irrumpir en el panorama científico como una poderosa línea de investigación capaz de orientar y mejorar, con novedosos enfoques, los trabajos de las más diversas disciplinas científicas –p.e. psicología, psiquiatría, antropología, medicina, ecología, sociología y educación, entre muchas otras–. De igual forma, la evidencia internacional constata la aplicación de las inferencias resilientes en distintos contextos personales, familiares, comunitarios y organizativos; lo que admite un influjo positivo en el bien-estar del individuo y en el bien-hacer de la sociedad (Mateu-Pérez *et al.*, 2010; Zukerfeld y Zukerfeld, 2011; Laudadio y Mazzocchi, 2011; Gruhl y Körbächer, 2013).

Precisamente, la importancia del presente capítulo reside en la explicitación de los fundamentos de la resiliencia que permitan comprender y valorar su posible aporte en la construcción de un referente teórico que vincule la eficacia escolar y la resiliencia. Las siguientes páginas ahondarán en ello.

3.1.1 ANTECEDENTES DE LA RESILIENCIA PSICOLÓGICA

La concepción del ser humano que conquista y transforma toda adversidad en aprendizaje y que, incluso, logra extraer un beneficio de ésta, es un tema recurrente en siglos de literatura, filosofía, arte, poesía e historia. Paradójicamente, esta capacidad de construir “conductas vitales positivas” fue desdeñada, durante décadas, por diversas disciplinas científicas (sociales y de la salud) cuya tendencia natural consistió en salvaguardar el bienestar, la calidad de vida y la salud de las personas expuestas por naturaleza a las vicisitudes de los riesgos, las enfermedades y las adversidades (Obando, Villalobos y Arango, 2010; Santos, 2013).

Lo anterior llevó a priorizar los trabajos sobre las causas y los efectos de la enfermedad, el trauma, los sentimientos negativos y los desajustes⁵; en detrimento de las fortalezas, los sentimientos positivos y las capacidades propias de la persona (Vera-Poseck *et al.*, 2006). Más aún, el enfoque “antropológico” adoptado en la década de los 50 y 60, dio como resultado el surgimiento de los llamados

⁵ En un recuento de las publicaciones del *Psychological Abstract* -de 1967 a 1994- sobre las emociones, se halló una proporción de 17 a 1 a favor de las emociones negativas (Myers *et al.*, 1997); tendencia que en estos últimos años apenas comienza a disminuir.

modelos de riesgo (ciencias sociales) o patogénicos (ciencias de la salud), que ponderaron la visión negativa de la naturaleza humana⁶ y, por tanto, concibieron al sujeto que sufre una experiencia adversa como una víctima que indudablemente desarrollaría una patología o enfermedad (Yunes, 2006; Lázaro, 2009; Domingo-Curto, 2010).

No resulta extraño que este acento puesto en los elementos que amenazan el bienestar biopsicosocial del ser humano, se trasladase al ámbito educativo. Así, la detección de numerosas variables de riesgo –y la urgente necesidad por determinar los factores contrarios– contribuyó a crear una sensación de desaliento con respecto a los jóvenes y niños que llegaban a los centros escolares (Cfr. Informe Coleman en Coleman *et al.*, 1966); en efecto, los riesgos y adversidades generalizadas (personales, familiares y sociales), eran sin duda una realidad que *a priori* condenaba a un creciente número de alumnos a sufrir consecuencias negativas: fracaso y deserción escolar, bajo rendimiento académico, consumo de drogas, violencia, embarazos no deseados, etc. (Henderson y Milstein, 2003).

Ahora bien, este determinismo imperante basado en estereotipos “científicamente probados”, suscitó diversas reacciones entre los estudiosos, siendo una de éstas la investigación de nuevas evidencias para demostrar que los antecedentes familiares y ambientales no determinaban o anulaban el posible desarrollo humano (p.e. Weber, 1971; Edmonds, 1979; Werner y Smith, 1982). De hecho, este cambio de paradigma surgió a raíz de los acontecimientos ocurridos y de los casos observados que constataron cómo algunas personas, pese a vivir en contextos adversos, con traumatismos graves y en situaciones difíciles, lograron seguir adelante, desarrollarse y salir transformadas de estas vivencias, cuando todo predecía una evolución negativa (p.e. Weber, 1971; Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Scheerens, 1992; Werner y Smith, 1992; Grotberg, 1995).

Esta nueva orientación, sumada a la imprevisible crisis de los modelos de riesgo y patogénicos ocurrida en los años 60, permitió que las distintas disciplinas científicas concentrasen sus esfuerzos en la identificación y fomento de las capacidades, las habilidades, los sentimientos positivos y las fortalezas de los individuos, así como también en los sistemas formales de la sociedad (p.e. la familia, la escuela); justamente, este cambio de paradigma representa el inicio de

⁶ Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), esta perspectiva reduccionista convirtió a la psicología en una ciencia de la victimología.

novedosas áreas de investigación científica, como son: eficacia escolar, psicología positiva, inteligencias múltiples, mejora escolar, perspectivas ecológicas, etc.

Más aún, no es casualidad el aumento considerable de trabajos empíricos que -a finales de la década de los 60-, intentaron demostrar el influjo de las experiencias, sentimientos y cualidades positivas de las personas en variables como la salud, el bienestar biopsicosocial, el rendimiento académico, la formación integral y la organización de las instituciones; pues, como bien afirma Rojas Marcos (2010):

“El mundo de la investigación tuvo que reconocer el hecho de que para vivir una vida saludable y plena de autorrealización, no bastaba con curar los males que aquejan a las personas, sino que era igualmente importante conocer, valorar y fortificar los aspectos favorables de la naturaleza humana, que ayudan a proteger y a superar los duros golpes que asesta la vida” (Rojas-Marcos, 2010:84).

En suma, es en este amplio panorama de revaloración de las capacidades, emociones y fortalezas del ser humano, que emerge con fuerza el concepto de resiliencia. Su aparición, como objeto de investigación, también supondrá un salto cualitativo y una verdadera revolución epistemológica para las distintas disciplinas sociales y de la salud; como afirma Mondragón (2007), con la resiliencia se abandona por completo el camino lúgubre de las intervenciones basadas en los síntomas, los riesgos, las deficiencias, y se abre paso a otras vías que ponen el acento en los atributos personales, los apoyos del sistema familiar y aquellos que provienen de la sociedad misma.

3.1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RESILIENCIA PSICOLÓGICA

En principio, es oportuno señalar que el término de resiliencia no siempre ha sido fácil de comprender; las imprecisiones semánticas del vocablo han favorecido las interpretaciones erróneas, la dispersión de definiciones y, por tanto, la imagen de un constructo demasiado amplio y complejo. De ahí que sea necesario, primero, ir a la raíz etimológica del concepto para sentar las bases de lo que éste propugna.

La palabra resiliencia proviene del latín *resilio* o *resilire*; y es un vocablo compuesto que significa “re” atrás y “salire” saltar, es decir: saltar hacia atrás, volver atrás, volver de un salto, rebotar. Se trata, pues, de un término que en sus inicios fue empleado en la física -concretamente en la termodinámica-, con el que se alude a

la capacidad de un cuerpo para recuperar su tamaño y forma original, después de estar sometido a altas presiones, comprimido o estirado (Becoña, 2006).

Ahora bien, con respecto a la expresión misma, ésta se presenta como una castellanización de la palabra inglesa *resilience*, *resiliency*, cuyo significado, según el *Oxford English Dictionary*, consta de dos momentos: el primero alude al acto de rebotar, saltar hacia atrás o retroceder; y el segundo, a la capacidad de elasticidad o de volver a la forma o posición original *sin sufrir efecto alguno*, después de ser doblado o estirado. Aunque esta definición está cerca de su sentido original, no resulta extraño que lleve a equiparar la resiliencia con la invulnerabilidad (Cecconello, 2003).

Una vez hecha esta acotación, se pueden enunciar las diversas acepciones del concepto en la investigación científica. Así, en la ingeniería mecánica, la resiliencia hace mención a la cantidad de energía que absorbe un objeto, antes de comenzar su deformación plástica, cuando se le somete a una carga excesiva o a un choque provocado (Monroy y Palacios, 2011). Aplicado a las ciencias biológicas, el concepto se define como “la capacidad de un ecosistema o de un organismo para regresar a la estabilidad y/o automantenerse después de sufrir una alteración o perturbación” (Barranco, 2009:27). Para las ciencias sociales, en cambio, el término resiliencia designa a aquellas personas, familias, organizaciones o comunidades que, pese a vivir en situaciones adversas, crecen y se desarrollan de una manera plena, saludable y armónica (Grotberg, 2006).

Sin embargo, será en el contexto de la psicología y más concretamente en la llamada psicología positiva, donde el término se acoja y aplique con mayor énfasis en su quehacer investigativo⁷. De hecho, mientras que la aproximación tradicional de la psicología a la adversidad o el trauma se centra, en gran parte, en los efectos negativos en la persona que lo experimenta; en cambio, la resiliencia en la psicología positiva pretende comprender los procesos y mecanismos que

⁷ Sin entrar en más detalle, Vera-Poseck (2006) señala que la psicología positiva es una “rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano... Y el objeto de ésta, no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar; todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud” (Vera-Poseck, 2006:3).

subyacen a las fortalezas, capacidades y eficacias propias del ser humano (Vera-Poseck *et al.*, 2006; Barranco, 2009; Zukerfeld y Zukerfeld, 2011).

En definitiva, la resiliencia recibe parte de su fundamento teórico-práctico del ámbito de la psicología positiva; sin que ello signifique que este influjo sea único y determinante. De momento, baste definir la resiliencia -desde la psicología positiva-, como la capacidad del individuo para superar eventos que podrían conducir a consecuencias desfavorables (Rutter, 1993), reforzándose o transformándose (Grotberg, 1996), gracias a sus particulares cualidades mentales, de comportamiento y de adaptación (Cuadra y Florenzano, 2003).

3.1.2.1 *Distinción de la resiliencia psicológica con respecto a otros términos*

Definida la raíz etimológica del concepto, así como su incorporación en distintas áreas del conocimiento humano, el siguiente paso será distinguir la resiliencia de otros términos que en el contexto de la psicología han suscitado, en no pocas ocasiones, diversos malentendidos. A continuación se enmarcan un conjunto de términos que pueden figurar como sinónimos de la resiliencia, aunque sus fines sean totalmente distintos:

Tabla 3.1 Palabras diferenciadas de la resiliencia psicológica.

Coping	Significa adaptación o afrontamiento. El término se introdujo en los años 50, y alude a “los esfuerzos conductuales y cognitivos que lleva a cabo el individuo para hacer frente al estrés” (Puig y Rubio, 2011:191). El coping comprende dos tipos de destrezas: las adaptativas, que disminuyen el estrés y fomentan la salud a largo plazo; y las inadaptativas, que reducen el estrés a corto plazo, pero afectan negativamente en la salud a largo plazo. Aunque el coping posee ciertas similitudes con la resiliencia, esta última entraña implicaciones mucho más amplias que la mera superación del estrés. Además, si las estrategias adaptativas pueden servir a la resiliencia, no se puede decir lo mismo respecto de las estrategias inadaptativas (Yates, 2010).
Invulnerabilidad	Surge a finales de los años 70, al mismo tiempo que comienzan a desarrollarse los primeros estudios sobre resiliencia. Se entiende por invulnerabilidad la capacidad de ciertos individuos de no verse afectados ante una adversidad, de la cual se espera cause consecuencias (Kotliarenco y Dueñas, 1994). El concepto es insostenible, pues como bien afirma Rutter (1993), la invulnerabilidad implica: una resistencia absoluta al daño; alude a que la característica se aplica a todas las situaciones de riesgo; supone una

	rasgo intrínseco del sujeto; y sugiere una característica estable en el tiempo (Cecconello, 2003).
Hardiness o personalidad resistente	El término viene sugerido por Kobasa (1979), y con él alude a una serie de actitudes y acciones (compromiso, control y reto) que transforman las situaciones estresantes de potenciales desastres, en oportunidades de crecimiento. Este concepto es más restrictivo que el de resiliencia, en cuanto se refiere a un tipo de personalidad que resiste y supera la adversidad; no obstante, la resiliencia no sólo resiste la adversidad o el trauma, sino que se ve afectada y se repone transformando el sentido de la adversidad para su propio crecimiento (Grotberg, 1995; Munist y Suárez, 2007).
Mecanismo de defensa	Es un concepto de origen psicoanalítico muy extendido en la psicología. Los mecanismos de defensa son inconscientes y automáticos. Los principales mecanismos de defensa son: sublimación, disociación, proyección, negación, introyección, regresión, formación reactiva, aislamiento, desplazamiento y racionalización. Es importante diferenciar este concepto del de resiliencia, ya que ambos términos representan “trayectorias temporales distintas” (Bonanno, 2004). En este sentido, el mecanismo de defensa conlleva un retorno gradual hacia la normalidad funcional –y no siempre-, mientras que la resiliencia refleja la destreza de mantener un equilibrio estable durante todo el proceso adverso (Puig y Rubio, 2011).
Adaptación positiva	Manifiesta la acción de adaptarse al medio una vez ocurrida la desgracia. Contrario a lo que se cree, una adaptación excesivamente buena no es sinónimo de resiliencia; e incluso ocurre que una inadaptación –negativa- puede conducir a desarrollar verdaderas estrategias resilientes. Como se aprecia, la adaptación no siempre es un beneficio, ejemplo de esto son: la amputación, la sumisión, la renuncia a llegar a ser uno mismo, la dependencia, la pasividad, la atracción hacia el agresor. Todas estas circunstancias son sin duda adaptativas, pero no resilientes (Cyrulnik, 2001; Bonanno, 2004; Becoña, 2006).
Crecimiento postraumático	Si existe un término que realmente se emplee como sinónimo de resiliencia, éste es el de crecimiento postraumático. Con él se designa al cambio positivo que una persona experimenta como resultado del proceso de superación que emprende a partir de la vivencia de un hecho traumático, por ejemplo: experimentar una mayor gratitud hacia la vida, una sensación de fuerza, etc. Si bien el término está estrechamente coligado con la resiliencia, éste no es sinónimo de ella, ya que en contraste con la resiliencia, en el crecimiento postraumático la persona puede vivenciar cambios positivos en determinados apartados de su vida y no experimentarlos, o experimentar cambios negativos en otros dominios; situación que como se observará más adelante, no ocurre con la resiliencia (Vera-Poseck, Carbelo y Vecina, 2006; Monroy y Palacios, 2011).

Fuente: Elaboración propia.

Aunque existen aspectos cercanos e incluso coincidentes con los elementos de la resiliencia, ninguno de estos conceptos goza de su profundidad, alcance y potencialidad práctica (Gil, 2010). El desconcierto terminológico que provoca el

uso de estos vocablos es consecuencia de la irrupción en el mundo científico de la resiliencia, como línea de investigación que estudia los efectos positivos ante la experiencia adversa; razón por la cual aún se carece de un léxico estandarizado que distinga claramente los términos antes citados.

3.1.2.2 Definiciones de resiliencia psicológica según diversos autores

Realizada la distinción anterior, se está ahora en una mejor condición para comprender y situar algunas de las definiciones más influyentes que existen en torno al término de resiliencia. Ciertamente, la prodigalidad de autores y publicaciones, a veces un tanto confusa, no sólo ha complicado el sentido y la trascendencia de este fenómeno, sino también el poder admitir una definición universalmente aceptada por todos los investigadores.

Con todo, conviene observar de forma “panorámica” (Cfr. Tabla 3.2), algunas de las concepciones más representativas que se han hecho sobre resiliencia desde diversos ámbitos (europeo, anglosajón y latinoamericano) ya que, como bien señalan Puig y Rubio (2011):

“La resiliencia se constituye en un constructo con múltiples dimensiones y facetas, que es interpretado, en buena parte, en función de la orientación teórica y la procedencia del investigador, habida cuenta de la influencia que la cultura y el contexto tienen sobre el observador” (Puig y Rubio, 2011:28).

Tabla 3.2 Cuadro sintético de definiciones de resiliencia.

Werner y Smith (1982)	Historia de adaptaciones exitosas en el individuo, que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes.
Bronfenbrenner (1987)	La resiliencia se obtiene mediante el desarrollo óptimo que resulta de la interacción entre las capacidades de la persona y el medio social y físico. Tiene lugar en las interacciones activas entre la persona, su familia, la escuela, la comunidad y la cultura en la que vive.
Garmezy (1991)	Capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante.
Rutter	Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana”, viviendo en un medio “insano”. Estos procesos tienen lugar

(1993)	a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Es la resultante de la interacción entre factores genéticos y ambientales, los cuales también oscilan en su función, pudiendo actuar como protección y en otros como factor de riesgo.
Kotliarenco, et al. (1997)	La resiliencia es la capacidad de reaccionar de modo adecuado a los estímulos desfavorables del entorno.
Masten (1999)	Rasgo relativamente global de la personalidad que le permite a la persona una mejor adaptación a la vida.
Luthar, Cicchetti y Becker (2000)	Proceso dinámico que lleva a la adaptación positiva dentro de un contexto de significativa adversidad. La resiliencia se refiere a la obtención de resultados de desarrollo esperados, a pesar de la presencia de desafíos significativos para el desarrollo y la adaptación del sujeto.
Suárez (2001)	Se refiere a la combinación de factores que permiten a una persona afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida; es decir, le permite contender con el estrés de la vida cotidiana y con las situaciones difíciles y sobre ellos construir.
Colmenares (2002)	La resiliencia es la posibilidad del ser humano de crear para sí un sentido (en situaciones adversas o de vulnerabilidad); sentido que no ignora la tragedia pero la organiza en función de referentes de su identidad y de sus sueños.
Vanistendael y Lecomte (2002)	La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión y, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo, pese a las circunstancias difíciles. Asimismo, es la capacidad de una persona o sistema social de afrontar adecuadamente las dificultades de una forma socialmente aceptable.
Manciaux (2003)	Recuperarse, ir hacia delante tras una enfermedad, un trauma o un estrés, viviendo las pruebas y crisis de la vida; implica que se resiste y se supera.
Henderson y Milstein (2003)	Toman como base la definición de Richardson <i>et al.</i> , 1990. Es el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporcionan al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales, previas a la disociación resultante del acontecimiento.
Wolin y Wolin (1993)	Es la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse uno mismo.
Cyrułnik (2002, 2004)	La resiliencia es la fuerza, el coraje, la fortaleza en gran medida adquirida, que varía conforme va desarrollándose la existencia. Difiere en función de la naturaleza del estrés e implica un proyecto de vida que se precisa individualmente para seguir adelante. La resiliencia es un

	proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual la persona se “cuela” en un contexto afectivo, social y cultural. Es el arte de navegar en los torrentes de la vida.
Vera-Poseck (2006)	El concepto incluye dos aspectos relevantes: resistir al suceso y rehacerse del mismo; tareas que son atribuibles a cada individuo.
Grotberg (2006)	Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado por ellas.
Ungar (2008)	1) Es la capacidad de los individuos de navegar por recursos que mantienen su bienestar; 2) Es la capacidad de los ambientes físicos y sociales de ofrecer tales recursos; 3) Es la capacidad de los individuos, sus familias y comunidades de negociar recursos culturalmente significativos, a ser compartidos. La resiliencia debe ser comprendida como un estado dinámico de tensión entre individuos, familias, comunidades y culturas, no siendo un estado permanente del ser. Introduce el término de “resiliencia oculta”.
APA (2009)	Es el proceso y el resultado de la adaptación con éxito a las experiencias difíciles o desafiantes de vida, especialmente a través de la flexibilidad y la adaptación a las demandas externas e internas (mental, emocional y conductual).
Urrea (2012)	Se refiere a las actitudes del ser humano que potencian las capacidades de aprendizaje para enfrentar situaciones adversas o que hacen daño.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, las definiciones expuestas no son del todo incompatibles ya que en casi todas aparecen palabras clave –habilidad, actitud, adaptabilidad, capacidad, proceso– que enriquecen y dan una perspectiva complementaria del mismo fenómeno. De igual modo, se advierte que algunas concepciones sobre resiliencia le otorgan un papel preponderante a la vulnerabilidad, la adversidad y el déficit; lo que sugiere un retorno a los modelos de riesgo y patogénicos para prevenir los desajustes a los que se enfrentan las personas (Santos, 2013).

Por otra parte, la mayoría de las definiciones dejan entrever que los individuos llamados resilientes afrontan, disciernen y construyen nuevas opciones de vida que les permiten superar las experiencias de vulnerabilidad y riesgo no solamente en sus aspectos materiales, sino también psicológicos, emocionales, cognitivos, morales y éticos; por tanto, se puede concluir que la resiliencia abarca la totalidad del ser humano (Obando, Villalobos y Arango, 2010).

No obstante lo anterior, la verdadera diferencia entre todas las nociones sobre resiliencia radica en el sujeto de la definición y estudio; de ahí que todas ellas se puedan clasificar en una de las tres siguientes categorías:

- a. Definiciones centradas en el individuo. La resiliencia es vista como una nota constitutiva del individuo, puesto que es por medio de determinadas características personales –cualidad, capacidad, habilidad– que el ser humano logra superar la adversidad. Desde esta óptica, la resiliencia es la posibilidad que de suyo tiene el individuo de manifestar resultados satisfactorios, pese a las dificultades presentes (p.e. Wernery y Smith, 1992; Colmenares, 2006).
- b. Definiciones centradas en el resultado. Algunas concepciones sugieren que la resiliencia es el estado que alcanza la persona –de rehacerse, transformarse o reconstruirse– de frente a la adversidad, lo que representa el mantenimiento de ciertas competencias; es decir, la resiliencia como resultado pone en marcha una serie de estrategias –de afrontamiento– que llevan al sujeto a encontrar beneficios de sus experiencias adversas a través del tiempo (p.e. Tomkiewicz, 2003).
- c. Definiciones centradas en el proceso. Esta orientación denota que no se es resiliente de nacimiento ni se adquiere “naturalmente” con el desarrollo, sino que depende de ciertas cualidades que emergen del “proceso interactivo del sujeto” con las otras personas y con el ambiente favorable respecto a la adversidad. Así, la resiliencia se entiende como una estrategia cuando la persona inicia la búsqueda de un beneficio para afrontar su situación, de forma que más que un resultado se comienza un proceso resiliente (p.e. Manciaux, 2004; Gruhl y Körbächer, 2013).

Hecho este breve recorrido conceptual, el presente trabajo va a asumir, como un referente teórico, la definición sobre resiliencia propuesta por Puig y Rubio (2011), en cuanto es la más acorde para los objetivos propios de la futura investigación:

“La resiliencia es un proceso que surge en el momento en el que cada persona se enfrenta a una adversidad, poniendo en marcha sus habilidades personales y apoyándose en los recursos y personas que le rodean, de tal manera que puede superar la situación, alcanzando

un desarrollo (íntegro) y un crecimiento constatable” (Puig y Rubio, 2011:24).

3.1.3 ORIGEN Y PROCESO HISTÓRICO DE LOS ESTUDIOS SOBRE RESILIENCIA PSICOLÓGICA

La resiliencia como objeto de estudio se ha investigado, aproximadamente, desde hace 50 años, lo que conlleva que el término no haya dejado de evolucionar, enriquecerse y adquirir nuevos enfoques en su devenir histórico; por ello, es imperante para su comprensión conocer el origen de los estudios sobre resiliencia, así como la forma en que ha variado y se ha adaptado según el momento histórico y los entornos a los que se aplica.

Respecto al origen de los trabajos sobre resiliencia se suele atribuir al psiquiatra inglés John Bowlby (1985), ser uno de los primeros científicos en hacer uso y llevar el término de resiliencia del campo de la física al de la psicología. En su libro *El vínculo afectivo: apoyo y pérdida*, Bowlby (1985) expone su estudio y observación de un grupo de niños en instituciones hospitalarias, en el cual identificó algo que denominó “resorte moral”; refiriéndose con ello, a “la cualidad de una persona que no se descorazona ni se deja abatir” (Bowlby, 1985:97). En concreto, Bowlby vinculó la resiliencia con el concepto de salud mental, en cuanto llega a inferir que la resiliencia lleva consigo la realización de posibilidades para superar cualquier padecimiento.

No obstante el trabajo de Bowlby (1985), la literatura científica da cuenta de un escrito anterior elaborado por la enfermera Scoville, quien ya en 1942 publicó un artículo sobre “la extraordinaria resiliencia de los niños en tiempo de guerra”; en el que describe cómo las situaciones peligrosas de la época no afectan a los niños directamente pero, en cambio, sí al desarraigo familiar (Jourdan-Ionescu, 2001:164).

La resiliencia irá tomando fuerza como concepto diferenciado —empleado en la psicología y las ciencias sociales— a partir de los años 70, cuando aparecen los primeros trabajos longitudinales de algunos investigadores que buscaban comprender la etiología de diversas enfermedades, a partir del estudio sobre personas en riesgo de presentar problemas a futuro —incluidos los niños—, debido a sus antecedentes familiares —padres con trastornos mentales graves—, sus

experiencias difíciles de vida –parto prematuro o divorcio– o a su desarrollo en condiciones adversas o peligrosas –pobreza, violencia, drogadicción, alcoholismo– (Cyrulnik, 2007; Palomar-Lever y Gómez-Valdez, 2010).

Indiscutiblemente, el origen de los estudios sobre resiliencia se remonta a la observación de ciertos comportamientos individuales de superación que parecían casos aislados y anecdóticos, y al estudio evolutivo de niños que habían vivido en condiciones difíciles y a pesar de ello florecían en sus vidas⁸. Ejemplo de esto son los trabajos de Garmezy, Masten y Tellegen (1984) y de Garmezy (1991) con hijos de madres esquizofrénicas; o el de Rutter *et al.*, (1979), quien en esta misma línea –hijos de padres con demencia mental– estudió en un transcurso de diez años (1979-1989), a 125 niñas y niños expuestos a entornos de vida altamente estresantes y que lograron sobreponerse constructivamente a estas situaciones, mientras otros terminaron siendo adultos dañados (Puig y Rubio, 2011).

Mención aparte merece el trabajo científico de Emmy Werner (1982) y, más tarde, de Werner y Ruth Smith (1992), quienes se consideran las precursoras de los estudios sobre resiliencia por la investigación longitudinal que realizaron a través de 30 años, con una cohorte de 698 niñas y niños nacidos en 1955, en la isla de Kauai (archipiélago de Hawái) en circunstancias muy adversas (De Pedro y Muñoz, 2005).

Dicho estudio, realizado en principio en un marco ajeno a la resiliencia, tendrá un papel primordial en el surgimiento de ésta como una disciplina científica con identidad propia. En resumen, Werner y Smith (1992) buscaban comparar a los niños que nacen y crecen de forma saludable y segura, frente a los que nacen con dificultades o que desde la niñez se ven enfrentados a condiciones adversas –estrés perinatal, pobreza, inestabilidad cotidiana y dificultades serias de salud mental de uno de los padres–.

Como era de esperar, los niños con experiencias adversas tenían mayores probabilidades de padecer enfermedades, trastornos del aprendizaje y grandes problemas de adaptación; pero, asombrosamente, también descubrieron que en

⁸ Como ya se mencionó, antes de que se extendiera el uso de la palabra resiliencia ya existían otros conceptos relacionados como son el coping y la invulnerabilidad. Rutter (1993) será quien proponga usar el concepto de resiliencia como un término dinámico que describe la resistencia relativa a las experiencias psicosociales de riesgo y también como un proceso de afrontamiento ante la adversidad y el cambio u oportunidad que resulta de la identificación, fortificación y enriquecimiento de las cualidades resilientes o de factores protectores.

estos grupos había niños resistentes y adaptables que crecían con normalidad a pesar de vivir en condiciones perniciosas de pobreza, patología, abandono, violencia, etc. A estos niños que, *a priori*, se consideraban vulnerables pero lograron sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido, les llamarán “niños resilientes” (Werner y Smith, 1992); por lo que decidieron explorar de manera sistemática esta inesperada y novedosa fuerza natural⁹.

Registrados los nuevos hallazgos, Werner y Smith (1992) centraron su investigación en identificar cuáles son las características personales y sociales de las personas resilientes, lo que dio un giro a los estudios realizados hasta el momento ya que, por primera vez, sus análisis no partieron de los modelos de riesgo o patogénicos; de hecho, una de las primeras conclusiones obtenidas por ellas fue que los individuos resilientes tenían, por lo menos, una persona (familiar o no) que los aceptó de forma incondicional, más allá de su temperamento, su aspecto físico o su inteligencia, con lo que dejaban abierta la posibilidad de que la resiliencia no fuera sólo una cualidad propia del individuo, sino que en su desarrollo podían intervenir otras personas y factores ambientales (Barranco, 2009).

Justamente, una de las grandes intuiciones a la que van a llegar Werner y Smith (1992), es que el pasado no condiciona el futuro y que en algún momento del ciclo vital de la persona se puede cortar la cadena de acontecimientos negativos, promover las fortalezas generadoras del desarrollo social y personal, y añadir calidad a la propia vida junto con otras personas del entorno socio ambiental. En este sentido, Cyrulnik (2002) sugiere que un buen comienzo de la vida no determina un buen final, al igual que un mal comienzo no determina un resultado vital desfavorable.

Atendido el origen de las primeras investigaciones sobre resiliencia, conviene detenerse ahora en el desarrollo histórico-conceptual de la misma. Para ello, el presente estudio se apoya en la clasificación más extendida y reconocida por diversos autores (Richardson, 2002; Suárez, 2006; Puig y Rubio, 2011), quienes

⁹ Aproximadamente 200 de 698 niños estaban viviendo en situaciones de alto riesgo. Werner y Smith (1982) descubrieron que 72 de los 200 niños llevaban una vida muy adaptada y en pleno desarrollo; es decir, evolucionaron favorablemente sin intervención terapéutica y se hicieron jóvenes adultos competentes y bien integrados (Werner y Smith, 1992).

señalan que son tres las etapas o generaciones de estudios que han existido sobre resiliencia. A continuación se presenta de manera sucinta cada una de las etapas (Cfr. Tabla 3.3).

Tabla 3.3 División de los estudios sobre resiliencia.

Primera Generación (80)	Segunda Generación (90)	Tercera Generación (2000)
CAPACIDAD	PROCESO	PARADIGMA
• Qué distingue a aquellos individuos que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo. ➤ Énfasis en la capacidad humana. ➤ Interpretación posterior.	• Cuál es la dinámica entre factores que permite una adaptación positiva. ➤ Énfasis en la promoción. ➤ Búsqueda de factores protectores. ➤ Énfasis en el proceso. ➤ Énfasis en el contexto social.	• Cuál es el marco que explica que la respuesta resiliente no es la excepción a la norma, sino la habitual. ➤ Énfasis en el cambio de mirada. ➤ Énfasis en la elaboración de modelos de aplicación.
Se “es” resiliente.	Se “está” resiliente y se “aprende”.	Se “construye” resiliencia.

Fuente: Puig y Rubio (2011:40).

3.1.3.1 Primera Generación (década de los 80)

La primera etapa de estudios sobre resiliencia va a centrar su atención en responder a la pregunta: ¿qué características poseen los individuos que progresan frente a los riesgos, las adversidades o los hechos traumáticos, en contraste con aquellos que sucumben hacia formas destructivas? O bien, en otras palabras: ¿qué es lo que distingue a las personas que se adaptan positivamente a pesar de las predicciones de riesgo?

Es propio de esta etapa la aparición de extensos y detallados listados con las cualidades, rasgos, características y capacidades de las personas llamadas resilientes; y que serán conocidos como factores protectores o mecanismos de protección (Villalba-Quesada, 2003). Ejemplo de ello son las descripciones de Werner (1982) y Werner y Smith (1992): ser fuerte físicamente, tolerante, socialmente responsable, orientado hacia metas concretas, adaptable, buen comunicador; de Rutter (1993): buen temperamento, clima escolar positivo,

autodominio, autoeficacia, habilidades de planificación y una relación personal cercana, cálida y estable al menos con un adulto; o de Grotberg (1995) y sus “verbalizaciones resilientes”: yo soy, yo estoy, yo tengo y yo puedo; entre muchas otras listas.

Las investigaciones de la primera generación concluyeron que la resiliencia es una capacidad basada en una serie de características personales (p.e. empatía, introspección, independencia, moralidad, humor, etc.), que hacen que el sujeto sea resiliente; si bien el énfasis está puesto en la capacidad humana, igualmente se comienza a valorar la presencia de los factores externos como la familia o el apoyo de un adulto significativo (Grotberg, 2006; Gil, 2010).

3.1.3.2 Segunda Generación (década de los 90)

La segunda etapa de investigaciones sobre resiliencia va a tener como propósito analizar cuál es el proceso mediante el cual se obtienen las cualidades de resiliencia, identificadas en la etapa anterior. Con ello se intenta responder a las preguntas: ¿cómo se adquieren las cualidades resilientes y cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, cuando los individuos viven -o han vivido- en condiciones de adversidad?

Un rasgo típico de esta segunda etapa es la aparición de propuestas teóricas y metodológicas que ponen su acento en la promoción de la resiliencia reflejando, sobre todo, su carácter de proceso. Los autores más representativos de esta etapa son: Richardson *et al.* (1990), Vanistendael (1994), Grotberg (1995), etc. La mayoría de ellos entiende la resiliencia como un proceso dinámico, donde el influjo del ambiente y los factores del individuo se interrelacionan e interactúan permitiendo a la persona adaptarse a pesar de las dificultades.

En efecto, la segunda generación ya no hace tanto hincapié en las características específicas del individuo, sino en comprender el proceso que lleva a los individuos a superar cualquier adversidad; lo que entraña que el entorno social adquiera más importancia que en la etapa anterior y que incluso se comiencen a elaborar modelos ecológicos de resiliencia (p.e. Bronfenbrenner, 1987). Vista la resiliencia como parte de un “proceso” intrapsíquico, social y relacional, es comprensible que en esta segunda etapa se extienda su ámbito de aplicación a los adolescentes y las familias (Saavedra, 2005; Grotberg, 2006; Caso, 2011).

3.1.3.3 Tercera Generación (década del 2000)

Esta generación de estudios va a profundizar en el concepto de resiliencia como paradigma, en cuanto busca comprender cuál es el marco que define que la respuesta resiliente no sea la excepción a la norma, sino la habitual. La resiliencia aparece aquí como una metateoría (Richardson, 2002) que acepta perspectivas académicas tan diversas como la física, ecología, filosofía, antropología, psicología, biología y educación, entre muchas otras; de hecho, una característica de la tercera etapa es el énfasis puesto en el desarrollo de modelos de aplicación, lo que conlleva a dar por sentado que la resiliencia se construye.

Además, en esta etapa se llega a la conclusión de que el paradigma común primario es que las personas tienen, de suyo, energía o resiliencia (Richardson, 2002); por tanto, la pregunta fundamental de los análisis sobre resiliencia será: ¿dónde se ubica o cómo se genera la fuente de energía o motivación para lograr reintegraciones resilientes del individuo? Así, uno de los postulados que más aceptación tendrá entre los estudiosos (p.e. Richardson, 2002; Cyrulnik, 2005; Masten, 2007), es que “la fuente para actualizar la resiliencia proviene del propio ecosistema de uno y, como tal, la resiliencia está en cada ser humano” (Puig y Rubio, 2011:29).

De acuerdo con lo anterior, se puede aseverar que son las fuentes ecológicas las que ofrecen o provocan resiliencia en las personas. En esta misma línea, en el año 2000 se publicó un número especial en el *American Psychologist* (Villalba-Quesada, 2003), que describía las características óptimas y los estados de cualidades ecológicas generadoras de resiliencia, en las que se incluían: la felicidad, el optimismo, el bienestar subjetivo, la autodeterminación, la fe, la sabiduría y la creatividad, como causantes de energía resiliente.

Sin mencionarlo explícitamente, algunos autores han comenzado a entrever una cuarta etapa dentro de los trabajos sobre resiliencia (p.e. Melillo, 2004; Sielbert, 2007; Puig y Rubio, 2011; Laudadio, Mazzocchi y Fiz-Perez, 2011). De igual modo, la conformación de grupos de investigación y estudio transnacionales y multidisciplinarios ha favorecido que la resiliencia se abra, en estos últimos años, a visiones cada vez más amplias y plurales (modelos holísticos), tanto de la experiencia humana como del conocimiento científico, lo que ha supuesto un gran avance en cuanto al marco conceptual, metodológico y experimental de las futuras investigaciones.

3.2 LA RESILIENCIA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Vistos los fundamentos de la resiliencia –antecedentes, conceptualización, origen y proceso histórico de los estudios-, el objetivo del segundo apartado consiste en analizar, desde diversas perspectivas, la situación teórico-práctica de ésta. Por ello, las siguientes páginas abordarán: la naturaleza y el objeto de estudio de la resiliencia, las principales corrientes o escuelas de pensamiento, la línea de trabajos elaborados sobre resiliencia en Latinoamérica y, a modo de conclusión, las críticas hechas por algunos autores contra la resiliencia.

3.2.1 NATURALEZA Y OBJETO DE LA RESILIENCIA PSICOLÓGICA

Actualmente la investigación de la resiliencia se encuadra, sobre todo, en el campo de la psicología positiva y las ciencias sociales, y su objeto de investigación continúa siendo el poder determinar –y generar- los mecanismos y variables que expliquen por qué algunas personas, familias, grupos y organizaciones consiguen superar las dificultades, aprender de sus experiencias e, inclusive, encontrar beneficios para su propia vida u organización (Masten, 2007; Fiorenza, 2009; Cardozo y Alderete, 2009).

Más aún, gracias a los estudios teórico-prácticos que se elaboran desde distintos ámbitos –personal, familiar o comunitario-, se han obtenido un conjunto de principios o intuiciones que han ayudado a definir la naturaleza y el objeto de estudio de la resiliencia. Hoy se sabe, por ejemplo, que la resiliencia es, ante todo, una realidad demostrada por el testimonio de muchos individuos y grupos que, aun viviendo una situación adversa o traumática, han logrado enfrentarla, superarla, seguir desarrollándose y vivir en un grado superior al que se tenía; como si la adversidad, el problema o el riesgo vivido hubiese desarrollado en las personas recursos latentes e insospechados. Por tanto, se puede asegurar que la resiliencia es una línea de investigación científicamente avalada por hechos plausibles (Vera-Poseck, 2006).

Partiendo de lo anterior, un primer principio sería que la resiliencia no se considera una capacidad fija, sino que ésta varía a través del tiempo y los acontecimientos. Tal como lo corrobora Manciaux *et al.* (2001), la resiliencia es la resultante de un “proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del riesgo (adversidad o trauma), el contexto y la etapa de la vida, y que puede

expresarse de muy diferentes maneras en diferentes culturas” (Manciaux *et al.*, 2001:44). Por tanto, la resiliencia tampoco es absoluta, total, obtenida para siempre, sino más bien, una capacidad que resulta de un proceso dinámico y que lleva a superar la visión que define a la resiliencia, simplemente, como el balance sensible entre la adversidad y los factores protectores.

De igual modo, referirse a la resiliencia en “términos individuales” supone un error común de interpretación, en cuanto que no se es más o menos resiliente, como si la persona -o el grupo- poseyera un catálogo de cualidades. La resiliencia no es unidimensional o un atributo dicotómico que los individuos poseen o no; es decir, aunque la resiliencia requiere de una respuesta individual, no es una característica individual puesto que se realiza a partir de las interacciones del sujeto o grupo con otros factores individuales, ambientales y contextuales que confluyen para construir una respuesta excepcional respecto a una amenaza importante (Becoña, 2006; Yates, 2010).

Precisamente, un tercer principio afirma que la resiliencia es un proceso, un devenir; de manera que no es tanto la persona o el grupo el que es resiliente, sino su evolución y la “vertebración de su propia historia vital” (Cyrulnik, 2001). En esta línea, Vera-Poseck *et al.* (2006) subrayan el carácter dinámico e interactivo de la resiliencia que “ayuda a entender su naturaleza, puesto que es un proceso que se forja en la adversidad y en las dificultades a las que se enfrenta toda persona y grupo humano en la vida” (Vera *et al.*, 2006:27).

Sin duda, la resiliencia como objeto de estudio científico se ha impuesto a la percepción y la experiencia como una realidad humana muy profunda (Puig y Rubio, 2011), ya que permite redescubrir el verdadero sentido humano en condiciones que parecen frenarlo y negarlo¹⁰. De hecho, Infante (2003) define la caracterización de la resiliencia como “un proceso que puede ser promovido, en cuanto que todo individuo y grupo humano poseen una capacidad innata para la resiliencia que debe ser reconocida” (Infante, 2003:37); esto significa que en toda persona y comunidad humana existen rasgos que posibilitan el inicio de procesos resilientes y que necesitan revalorizarse y redescubrirse como un proceso natural de vida, dado que toda persona, en general, continuamente está superando

¹⁰ Según Puig y Rubio (2011) la resiliencia humana, en su forma más elemental, ya existía con los primeros seres humanos, puesto que “la lucha por la supervivencia es algo que reside en la propia esencia del ser humano” (Puig y Rubio, 2011:17).

episodios fuertes de estrés, trauma o adversidad en el proceso de bien-vivir y bien-estar (Terán-Trillo, 2014).

Pese a todo, estos principios no resuelven ciertos malentendidos que aún existen alrededor de la resiliencia; por ello, no es de extrañar que algunas personas la consideren un tema de moda o de autoayuda, cuando, en realidad, el proceso de la resiliencia corresponde a seres humanos comunes y corrientes que no ignoran ni subestiman los efectos del riesgo, la adversidad o el sufrimiento. Al respecto, María Eugenia Colmenares (2006) menciona que la resiliencia no surge del golpe como tal, sino como una posibilidad del sujeto de “entretelar” en relación con la conservación de su identidad, sus valores, sus sentimientos y sus proyectos. Para la profesora Colmenares (2006), la acción de tejer se entiende como “el resultado de un proceso que anuda lo íntimo (vulnerado) con el entorno social y unos sujetos de apoyo que acompañan” (Colmenares, 2006:53).

Con todo, la resiliencia seguirá suscitando muchos debates mientras no se alcance a consolidar un cuerpo teórico-práctico reconocido unánimemente, que demuestre con hechos concretos su contribución a la mejora en la calidad de vida de las personas, familias, comunidades y organizaciones. Desde esta óptica, es preciso situar la doble postura con la que se afrontan los análisis sobre resiliencia:

- a) Desde un enfoque reduccionista. Esta visión consiste en el estudio pragmático que busca aquellos elementos o factores que comprueban y confirman, en parte, los conocimientos ya establecidos de antemano. De igual forma, significa abordar la resiliencia sólo como una suma de variables múltiples que reflejan comportamientos excepcionales en dominios muy variados; bajo estas condiciones, la resiliencia no es más que una mezcla donde caben toda clase de conjeturas pero que no afectan a la totalidad de la persona o grupo humano (Delage, 2010).
- b) Desde un enfoque holista. Esta posición sostiene que ciertos fenómenos sólo pueden comprenderse desde una perspectiva centrada en la complejidad; y esto, por la forma en que se interrelacionan los diferentes niveles o sistemas para producir consecuencias que no pueden reducirse al análisis de las partes separadas. La resiliencia emerge así, como un concepto holístico que explora la totalidad del individuo mediante una serie de procesos que ocurren de manera constante y continua, se asimilan en

los estratos más profundos de la persona integrándolos a conocimientos anteriores, y promueven cambios en el proceso de percepción de la realidad lo que conlleva a la modificación de necesidades, motivaciones, actitudes, comportamientos y valores, transformando la conciencia de sí mismo¹¹. Se trata pues, de una noción compleja que presupone de diferentes niveles de abordaje (Véliz, 2014).

Aclarados los principios que definen su naturaleza, se puede concluir que, hasta ahora, la resiliencia ha asumido tres grandes temas como objeto de investigación (Grotberg, 2006; Rojas-Marcos, 2010; Puig y Rubio, 2011; Santos, 2013):

1. Identificar los factores y pilares –personales, ambientales, etc.- que suscitan resiliencia.
2. Estudiar los procesos y mecanismos que subyacen a la resiliencia y que se convierten en fortalezas, cualidades y competencias del ser humano –y de todo grupo social- frente a todo hecho adverso o traumático.
3. Promover el desarrollo resiliente en los diversos ámbitos del desarrollo humano y en las distintas ramas de la investigación científica, de una manera efectiva.

En resumen, la resiliencia se presenta como un concepto interdisciplinario que no sólo involucra procesos genéticos, biológicos, psicológicos y sociales, sino que además, se sustenta de diversas disciplinas científicas como la neuropsicología, la antropología, la psicología, etc., que le permiten explorar enfoques alternativos en los más diversos espacios del desarrollo humano y el progreso organizacional.

3.2.2 CORRIENTES O ESCUELAS DE PENSAMIENTO SOBRE RESILIENCIA

El presente apartado tiene como finalidad ahondar en el análisis de la resiliencia psicológica desde las aportaciones de las distintas escuelas o corrientes de pensamiento. Aproximarse al estudio de la resiliencia desde otro ángulo de comprensión, puede favorecer un mejor entendimiento sobre aquello que se pretende investigar.

¹¹ El objetivo principal de todo proceso holístico consiste en “promover el desarrollo de la conciencia hasta sus más remotas posibilidades, facilitando el proceso evolutivo de las potencialidades y dinamismos fundamentales propios de la naturaleza humana” (González-Garza, 2009:306).

Según la clasificación hecha por algunos académicos de la materia (p.e. Richardson, 2002; Melillo *et al.*, 2004; Puig y Rubio, 2011), la investigación de la resiliencia se divide en tres corrientes o visiones de pensamiento: la escuela anglosajona, la escuela europea y la escuela latinoamericana¹². A continuación se describen los rasgos principales de cada una de éstas, así como sus representantes más significativos.

3.2.2.1 La escuela anglosajona

Desde sus inicios, la escuela anglosajona entendió la resiliencia como “una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse y salir fortalecido ante la adversidad” (Puig y Rubio, 2011:51); de ahí que sus primeras investigaciones se centraran principalmente en la infancia, en cuanto es la etapa que determina los efectos reales del trauma o la dificultad en el futuro (p.e. Werner y Smith, 1992).

Si bien la escuela anglosajona se distingue por buscar y detallar, con exhaustividad, numerosos factores protectores que actúen contra el riesgo, también concluye que el uso de esos factores como base del análisis de la resiliencia puede resultar arbitrario, ya que éstos no afectan por igual a todos los individuos. Esta sola deducción va a suponer, por primera vez, considerar la diversidad tanto de los participantes como de los contextos al momento de diseñar o aplicar programas de resiliencia (Ungar, 2008; Caso y Hernández-Guzmán, 2010).

Entre los investigadores más actuales, representativos e influyentes de la escuela anglosajona, se encuentran Edith Grotberg (1995, 2006), quien enfoca su investigación a partir de las llamadas “verbalizaciones resilientes” y la construcción de la autoestima, y Wolin y Wolin (1993), quienes definen y diferencian alrededor de siete tipos de “resiliencias” –en niños o adultos- para superar cualquier adversidad.

Edith Grotberg (2006) propone cambiar la denominación a los factores de protección por “factores de resiliencia”. Este cambio lo justifica diciendo que es

¹² Los estudios sobre resiliencia son abundantes en todo el mundo, por ello no resulta extraño hablar de una escuela asiática, africana o india. El presente trabajo se limita a la clasificación hecha por un grupo de autores.

incoherente con la idea de resiliencia, ya que si los factores de protección realmente protegieran del riesgo, entonces no se presentaría la resiliencia, entendida esta última como “la capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad” (Grotberg, 1996:3).

Según la visión de Grotberg (2006), existen ciertos factores de resiliencia o “verbalizaciones resilientes” que pueden definir un comportamiento frente a la dificultad o el riesgo, estas son: fortalezas internas desarrolladas (yo soy / yo estoy), apoyos externos recibidos (yo tengo) y habilidades sociales para la resolución de conflictos adquiridos (yo puedo). Por otro lado, Grotberg (2001) también describe la secuenciación práctica que debe llevar todo desarrollo resiliente, el cual consta de las siguientes líneas generales: 1) promoción de factores resilientes; 2) compromiso con el comportamiento resiliente, identificación de la adversidad y selección del nivel y la clase de respuesta apropiada; 3) valoración de los resultados de resiliencia, entre los que se encuentran: aprender de la experiencia, evaluar el impacto sobre otros y reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora de la calidad de vida.

En base a lo anterior, Grotberg (2001) afirma que la evaluación de la resiliencia no debe partir de la presencia aislada de factores de resiliencia, sino tomando en cuenta la interacción de los múltiples factores que dan lugar a los llamados “resultados resilientes”. En conclusión, Edith Grotberg considera necesario “adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos” (Grotberg, 2006:15); siempre teniendo presente, de manera específica, las diferencias de edad y género.

Por su parte, los investigadores Wolin y Wolin (1993) van a postular siete características internas como distintivas de los niños y los adultos resilientes. Estos autores afirman que, pese a padecer diversas clases de problemas por el hecho de crecer en ambientes disfuncionales, las personas pueden desarrollar ciertas “resiliencias internas”, como una especie de “salvavidas” para superar todo tipo de daño, estas son: iniciativa, independencia, introvisión (introspección), relación (interacción), humor, creatividad y moralidad.

De igual modo, Wolin y Wolin (1993) aseveran que los signos visibles de estos factores pueden variar con la edad y que, incluso, una sola de estas resiliencias internas en la infancia o la adultez, “bastan para impulsar al individuo a superar

los desafíos de un medio disfuncional o estresante, por lo que a menudo se desarrollan resiliencias adicionales a partir de un único punto fuerte inicial” (Henderson y Milstein, 2003:30).

Por último, Wolin y Wolin (1993) señalan que las personas que enfrentan una adversidad familiar u otros problemas ambientales, suelen reaccionar con una respuesta dual que incluye una conducta negativa y una resiliente. Sin embargo, indican que en algunas ocasiones una conducta que se considera socialmente disfuncional (p.e. huir del hogar), puede contener elementos de resiliencia (iniciativa e independencia) y viceversa; por lo que habrá que estar atento en todo análisis hecho sobre resiliencia.

3.2.2.2 La escuela europea

La siguiente corriente de pensamiento que desarrolla un marco específico de comprensión sobre la resiliencia es la llamada escuela europea. Los estudiosos de esta corriente definen la resiliencia, en general, como un “proceso diacrónico que se proyecta hacia el futuro, o bien, como una fuerza presente en todas las personas que necesita de los demás para nutrirse y manifestarse” (Puig y Rubio, 2011:51); por lo que llegan a concluir que la resiliencia no pertenece al individuo o al entorno, sino que se sitúa en la interacción entre ambos (Vanistendael, 2005). De hecho, la principal diferencia con respecto a la corriente anglosajona es que el individuo tiene un papel activo en la edificación de su propia resiliencia, la cual va tejiendo a partir de su contexto socio-cultural.

Uno de los máximos representantes de la escuela europea es el neuropsiquiatra, psicoanalista y etólogo Boris Cyrulnik quien, además, se define a sí mismo como “un claro ejemplo de resiliencia”. Cyrulnik (2001, 2002, 2005) introduce la noción de “doble golpe” para referirse, por una parte, al golpe inicial que produce un trauma y, por otra, al segundo golpe que recibe el individuo al sufrir la reacción de rechazo o estigmatización del entorno. Para este autor, la resiliencia se entreteje con los medios ecológicos, afectivos y verbales de que dispone la persona; por lo que propone la figura del “tutor de resiliencia”, como clave de todo proceso resiliente.

Otro gran exponente de la resiliencia dentro del marco europeo es el sociólogo Stefan Vanistendael. Para este autor, la resiliencia posee dos componentes

fundamentales (Vanistendael, 1994 y 2005): la resistencia frente a la destrucción, la cual se entiende como la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión; y la capacidad de formar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles.

Con tal distinción, el profesor Vanistendael establece una visión moral de la resiliencia, la cual entiende como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de los riesgos y las adversidades (Vanistendael, 1994; Vanistendael y Lecomte, 2002); y ello, gracias a las cinco dimensiones propias de la resiliencia: la existencia de redes sociales informales, el sentido de la vida (trascendencia), una autoestima positiva, la presencia de aptitudes y destrezas, y tener sentido del humor.

De igual modo, Vanistendael (1994) va a desarrollar una poderosa metáfora, la “casa de resiliencia”, para explicar cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad desde la infancia. Así, los cimientos de la casa serían las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona; la planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar un sentido de la vida; el primer piso, que cuenta con tres habitaciones, la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, y el sentido del humor y la creatividad; y el desván, donde aparecen otras experiencias por descubrir. El éxito de este sencillo modelo es que ha sido fácil adaptarlo para la promoción de resiliencia en escuelas de diversos países (Mondragón, 2007).

3.2.2.3 La escuela latinoamericana

Los estudios sobre resiliencia se distinguen, cada vez más, por abarcar numerosas y variadas temáticas, de ahí que en las últimas décadas la escuela latinoamericana haya hecho hincapié, sobre todo, en la llamada resiliencia comunitaria. Traspasar el ambiente de lo meramente psicológico para enfocarse en lo social -a través del compromiso activo con la justicia y el bienestar comunitario-, será una característica distintiva de esta escuela.

Con el enfoque comunitario, la escuela latinoamericana pone su atención en la práctica y aplicación de programas de promoción de resiliencia en los que se impulsa, especialmente, el apoyo grupal y la construcción participativa de la

resiliencia. Entre sus representantes más destacados se encuentran: el psicoanalista Aldo Melillo (2001), que define los elementos base de la resiliencia comunitaria como pilares o antipilares de resiliencia, diferenciándose así de la terminología usada anteriormente (factores); y los psicólogos Jorge Barudy y Dantagnan (2005), quienes enfatizan los buenos tratos en la infancia y la importancia de la vinculación afectiva.

Mención especial merece el profesor Suárez Ojeda (2006), quien propone y promueve la comunidad como una red humana de resiliencia, además de recoger numerosos proyectos en Latinoamérica –Brasil, Argentina, Perú y Chile-, que incluyen estrategias e intervenciones basadas en resiliencia. Con ello, Suárez Ojeda (2001) no sólo identifica los pilares que conforman la resiliencia comunitaria -la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social y la honestidad estatal-, sino también justifica su existencia afirmando que:

“Cada comunidad latinoamericana ha debido enfrentar desastres y catástrofes que han puesto a prueba su resiliencia en un sentido colectivo, habiéndose encontrado una gran solidaridad en las culturas maya e inca, como en otras culturas, para responder con el esfuerzo colectivo a esas situaciones de emergencia” (Suárez, 2001:70).

Hasta aquí las escuelas o corrientes de pensamiento con sus representantes más significativos; el siguiente paso será la exposición de las principales líneas de estudio sobre resiliencia en Latinoamérica y México.

3.2.3 LÍNEA DE ESTUDIOS SOBRE RESILIENCIA ESCOLAR Y PSICOLÓGICA DESDE AMÉRICA LATINA

En estos últimos años, la investigación sobre la resiliencia ha suscitado un gran interés entre los académicos que no sólo se manifiesta en el aumento considerable de publicaciones sobre el tema, sino también en el número de estudios aplicados a los más diversos campos de la vida humana. Ejemplo de ello es que tan sólo en cinco años (2005-2010) se ha publicado el 70% del total del material que existe sobre resiliencia, frente al 30% de los nueve años anteriores (1995-2004) (Puig y Rubio, 2011)¹³. Como se deduce por los datos, la resiliencia es hoy un concepto

¹³ Estudios similares aseguran un aumento del 650% de las publicaciones comprendidas entre los años 2003 a 2006 (Burchinal, 2006).

actual que interesa, que se investiga y se aplica en distintos campos científicos como la psiquiatría, antropología, sociología, pedagogía, psicología, trabajo social, ecología, etc.¹⁴

Igualmente, cabe mencionar que muchos de los estudios publicados son, en esencia, de carácter sistémico y ecológico; es decir, abordan la resiliencia desde diversos factores -de riesgo o protectores- y temáticas psicosociales, que se vinculan con el ámbito individual, familiar, comunitario y contextual de las personas (Suárez, 2006; Cyrulnik, 2009; Yates, 2010).

El desarrollo de la resiliencia como objeto de estudio no es algo exclusivo de Europa. De hecho, en Latinoamérica también se comienzan a publicar e investigar, con mayor fuerza y periodicidad, temas relacionados con la resiliencia o al menos con estudios que la incluyen en sus análisis, lo que hace que los trabajos sean cada vez más ricos en variedad, resultados y propuestas metodológicas. Baste citar las líneas generales de estudio -con algunos ejemplos- que aparecen como más representativas del modo en que se aborda la resiliencia en América Latina y, especialmente, en México.

Una primera línea de estudio se enfoca en el análisis del concepto y la metodología resiliente; como por ejemplo:

- El estudio que analiza la complejidad del concepto (Barlach, 2005).
- Estudio sobre la dimensión ética de la resiliencia (Colmenares, 2002).
- Estudio sobre las dimensiones metodológicas de la investigación sobre resiliencia (Libório, Castro y Coelho, 2006).
- Estudio sobre la dimensión ideológica del concepto (Junqueira y Deslandes, 2003).
- Estudio que utiliza la inserción ecológica como metodología de estudio junto a familias en situación de adversidad (Cecconello, 2003).

Otra línea de investigación es la que aborda los estudios sobre resiliencia desde un enfoque psicosocial:

- Estudios de resiliencia con enfoques y aplicaciones al trabajo social (Forés y Grané, 2008).

¹⁴ Algunos de estos estudios son auspiciados en Europa, por fundaciones como la belga Bernard Van Leer y la Oficina Internacional Católica de la Infancia, en Ginebra, dirigida por Stefan Vanistendael (Mondragón, 2007).

- Estudios referidos a la infancia y la familia (Colmenares, 2002; Yunes, 2006; Obando, Villalobos y Arango, 2010).
- Estudios sobre mujeres víctimas de la violencia (Ferreyra, Altamira y Zozaya, 2009).
- La tesis doctoral de Ahern (2006) que encontró alrededor de 20 trabajos que hacían referencia a adolescentes afroamericanos y otros grupos marginales en Centro y Sudamérica; o bien, el estudio que analiza la situación de migrantes latinos en Norteamérica (Kuperminc *et al.*, 2008).
- Estudios que analizan el impacto durante las crisis económicas, especialmente en Argentina y Colombia, y las respuestas sanas y adaptativas de resiliencia (Gaxiola y Palomar-Lever, 2013).
- Estudios que hacen una validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileños y mexicanos (Alicia Omar *et al.*, 2009); o bien, que proponen una escala de medición de resiliencia (Palomar-Lever y Gómez-Valdez, 2010).
- El trabajo de Suárez (2001) y Melillo (2004), con su perspectiva de la resiliencia comunitaria y las condiciones colectivas de grupos humanos enfrentando adversidades.

La lista puede resultar extensa. Sin embargo, también es importante señalar los trabajos de resiliencia en la escuela, ya que es uno de los temas centrales de este capítulo. Componen estos estudios:

- Investigaciones que hacen hincapié en la figura del director escolar como elemento central de la resiliencia y como factor determinante para un buen clima organizacional (Negrón, 2009).
- Estudios que miden, cuantitativamente, el nivel de resiliencia y el grado de inteligencia emocional de los directores escolares en la toma de decisiones para la solución de problemas en las escuelas intermedias públicas de Puerto Rico (Pagán, 2009).
- Estudios que analizan las características que presentan los niños resilientes en una escuela elemental de acuerdo a las propias percepciones de ellos y la de sus profesoras (Vera-Poseck *et al.*, 2006).
- Investigaciones que presentan un modelo de consejería (Modelo RESPIRA) para promover la resiliencia entre los estudiantes del nivel intermedio con riesgo a desertar (Salichs, 2002).

- Desde México, aparece otro estudio en el que se interesaron por conocer cuál es el estado del estancamiento del profesor y la construcción de resiliencia en la escuela. En este estudio participaron 100 profesores –de ambos sexos- de diferentes escuelas primarias de la Ciudad de Toluca y Metepec, México. Los resultados arrojaron que para los maestros, la escuela constituye una rutina y para las maestras, la institución escolar no ofrece oportunidad de crecimiento (González y Valdez, 2006).

Como es de suponer, los estudios anteriores son una muestra significativa de lo mucho que se está produciendo en América Latina; de igual forma, resulta pertinente señalar que muchos de estos trabajos se han apoyado en instrumentos de medición -previamente validados-, que han sido reformulados para poder aplicarse a una realidad tan compleja como la latinoamericana. Ejemplo de algunos de estos instrumentos son:

1. *The Baruth Protective Factors Inventory* (BPFÍ), que consta de cuatro dimensiones: personalidad adaptable, soportes ambientales, pequeños estresores y compensar experiencias (Baruth y Carroll, 2002).
2. *The Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC). Cuenta con una versión española de esta escala (Connor y Davidson, 2003); y consta de 5 dimensiones: competencia personal, altos estándares y tenacidad; confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés; relaciones seguras y aceptación del cambio; control e influencia espiritual.
3. *The Adolescent Resilience Scale* (ARS), con tres dimensiones: búsqueda de la novedad, regulación emocional y orientación positiva hacia el futuro (Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003).
4. *The Resilience Scale* (RS), compuesta por dos dimensiones: competencia personal y de aceptación de sí mismo y de su vida (Wagnild y Young, 1993); de esta escala existe una versión española, validada en Estados Unidos con población mexicana (Palomar-Lever y Gómez-Valdez, 2010), o el estudio de Salgado (2005) que mide la resiliencia en Perú.

Según se aprecia, los instrumentos de medición tienen diferencias significativas respecto a las múltiples dimensiones que evalúan, lo que pone de manifiesto que este constructo sea muy difícil de definir operacionalmente. A pesar de tan rico y variado material, aún existen algunos vacíos teóricos que es necesario seguir investigando; siendo uno de ellos la elaboración, diseño y validación psicométrica

de instrumentos de medición sobre resiliencia escolar, ya que hasta ahora son muy pocos los estudios que la abordan (Henderson y Milstein, 2003; Laudadio y D'Alessio, 2009; Palomar-Lever y Gómez-Valdez, 2010; Monroy y Palacios, 2011).

3.2.4 CRÍTICAS A LA RESILIENCIA PSICOLÓGICA

Antes de finalizar este apartado, conviene señalar algunas de las críticas hechas respecto a la resiliencia puesto que, a pesar de su potencial y novedoso contenido, aún existen controversias que es preciso tomar en cuenta, ya que sin dicha consideración el presente trabajo carecería de un sustento objetivo para su futura investigación.

A partir de las críticas hechas a la resiliencia, los autores Luthar, Cicchetti y Becker (2000) integran en cuatro grandes categorías los aspectos más problemáticos que han surgido en torno a los estudios sobre resiliencia. A continuación se describe (Cfr. Figura 3.1) cada una de ellas.

Con respecto a la primera categoría, “ambigüedad en las definiciones y en el uso de la terminología”, Greene y Conrad (2002) han encontrado en diversas investigaciones un uso ambiguo y vago del término resiliencia, lo que tiene como consecuencia la inexistencia de una definición universalmente aceptada y el que se sigan generando interpretaciones tan variadas como contradictorias.

Asimismo, desde el punto de vista conceptual se pueden identificar por lo menos dos dicotomías; la primera considera la resiliencia como el resultado de un desarrollo positivo que surge en circunstancias adversas (Puig y Rubio, 2011), o como un proceso de desarrollo positivo (Cyrulnik, 2001). Esta doble postura posibilita la presencia de diferentes posiciones teóricas que pueden repercutir sobre la investigación de la resiliencia, toda vez que la concibe como una trayectoria construida a lo largo del ciclo vital y, por lo tanto, difícil de determinar y medir objetivamente.

Figura 3.1 Categorías críticas de la resiliencia.



Fuente: Luthar, Cicchetti y Becker (2000) y elaboración propia.

La segunda dicotomía aborda la resiliencia como la capacidad de algunas personas de enfrentar las adversidades y situaciones traumáticas, sin perjuicio para su desarrollo. Esta posición se aproxima más al concepto de invulnerabilidad que al de resiliencia, por lo que resulta paradójico y poco sensible que, ante eventos como la guerra o la violencia durante la infancia, se piense que no se provoca daño alguno al desarrollo de la persona (Puig y Rubio, 2011).

La siguiente categoría es la “variación en el funcionamiento psicológico entre áreas y entre situaciones de riesgo”. Sin duda, la principal dificultad para definir la resiliencia es que no es un constructo simple, y que las reacciones subjetivas de las personas para circunstancias aparentemente similares pueden variar, así como sus niveles de conciencia y respuesta ante un acontecimiento determinado (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009); es decir, aunque la resiliencia sea un vocablo que comporta expectativas prometedoras en términos de promoción y crecimiento humano, es importante no considerarla la única respuesta posible de las personas ante las dificultades, en cuanto que la resiliencia es un constructo relativamente reciente y, por tanto, aún permeado de muchos vacíos e incertezas (Domingo-Curto, 2010).

Por su parte, la categoría “inestabilidad del fenómeno de resiliencia”, constituye un desafío siempre presente en el proceso de toda investigación. Tanto los individuos resilientes como los no resilientes muestran cambios en su manera de

enfrentar y responder a las adversidades en diferentes momentos de su vida, de ahí que sea inexacto esperar un patrón estable y unificado de respuestas. En efecto, la inestabilidad de la resiliencia aparece como un elemento plenamente subjetivo que dificulta la certeza de hablar de procesos verdaderamente resilientes o bien, de características genuinas de todo ser humano que se desarrolla, reconstruye y renueva como parte de su proceso vital (Yunes, 2006; Kuperminc *et al.*, 2008; Véliz, 2014).

La última categoría es la “controversia de carácter teórico que pone en cuestión la utilidad científica del término de resiliencia”. Desde una perspectiva operacional, la principal dificultad de la investigación sobre resiliencia es la selección de indicadores para medir este fenómeno multideterminado -factores que intervienen- así como sus relatividades -manifestación sólo en algunas áreas del funcionamiento- y su inestabilidad -la presencia en algunas situaciones de la trayectoria vital de un ser humano, mientras en otras no- (Laudadio y D’Alessio, 2009; Monroy y Palacios, 2011).

Más aún, la selección de indicadores de resiliencia resulta crucial para todo proceso de investigación, ya que dependiendo de los recursos técnicos y humanos, y los enfoques teóricos, este concepto puede ser examinado y definido sin que ello dificulte su operacionalización.

En definitiva, es posible que muchos otros problemas estén coligados a la elaboración del constructo de resiliencia; de cualquier forma, las cuestiones aquí citadas son suficientes para identificar que tanto la conceptualización como la operacionalización de la resiliencia continúan siendo un desafío, con el cual toda investigación en esta área debe enfrentarse en alguna etapa de su desarrollo.

3.3 ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD RESILIENTE

Una vez expuestos algunos de los elementos que comprende la investigación sobre resiliencia –naturaleza y objeto, corrientes de pensamiento, líneas de estudio y críticas a la resiliencia-, la finalidad de esta tercera parte reside en el estudio de los principios básicos que definen la estructura de la personalidad resiliente. Para ello, primeramente, se puntualizará el sentido y conceptualización del término “personalidad resiliente”, así como las características que la distinguen. A continuación, el apartado se centrará en el análisis de los

componentes de dicha personalidad, lo que a su vez conlleva: a) distinguir los factores involucrados en el proceso de resiliencia; b) identificar, mediante un cuadro sintético, los factores intrapsíquicos más consensuados entre algunos autores y; c) analizar una serie de habilidades que originan la acción resiliente.

Lo anterior no sólo pretende contribuir a una mayor comprensión del significado y alcance de la personalidad resiliente, sino también se torna en un requisito indispensable para abordar el estudio de los factores considerados pilares o mecanismos generadores de la resiliencia, así como de la posible formulación de una propuesta educativa eficaz y resiliente.

3.3.1 LA PERSONALIDAD RESILIENTE

El estudio de la “personalidad” ha suscitado, desde siempre, un especial interés entre los expertos de los más diversos ámbitos científicos –filósofos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, etc.-, quienes han buscado comprenderla, determinarla e influir sobre ella; dando por resultado la existencia de un gran número de teorías, hipótesis y modelos que, más que esclarecer dicho concepto, muchas veces lo único que originan es una mayor dificultad para su interpretación.

Consciente de ello, la intención del presente apartado no es hacer un análisis exhaustivo o una disertación sobre la noción de personalidad; por el contrario, el objetivo es enmarcar y dar claridad a lo que se entiende por “personalidad resiliente”. Aunque no existe una única definición consensuada se puede aseverar que, etimológicamente, la palabra “personalidad” proviene del griego *prosopón* que significa “cara, rostro o máscara”; y del latín *personare*, cuyo significado es “resonar a través de algo”. Como tal, la “personalidad” era la máscara que usaban los actores griegos en las representaciones teatrales (Allport, 1988).

Tal definición resulta insuficiente para comprender el significado usual del término; por ello, se puede señalar que la personalidad, en términos generales, alude al conjunto de características o cualidades que configuran el modo de ser de una persona y que la distingue de las demás, o bien, al “conjunto de características estables, ya sean innatas o adquiridas por el individuo, que definen su comportamiento” (Puig y Rubio, 2011:97).

No obstante, es la definición propuesta por G. W. Allport (1988) una de las que mejor ilustra las características propias del término. Según Allport (1988), la personalidad se refiere a la organización dinámica de los sistemas psicofísicos que permiten establecer un modo específico de actuar y de pensar. Como teórico de “los rasgos”, Allport insiste en que “cada individuo posee una constelación única de rasgos de personalidad fundamentales”¹⁵. Más aún, “esta organización varía de un individuo a otro, ya que depende de la clase de adaptación al entorno que establezca cada persona” (Allport, 1988:45-49).

Como se advierte, la definición anterior destaca un conjunto de características a tomar en cuenta; según Allport (1988): la personalidad es de naturaleza dinámica, no fija o definida para siempre, en tanto puede cambiar (organización dinámica); sin embargo, también alude a diferencias únicas, esto es, a aquellos aspectos que distinguen a una persona de todas las demás; es algo interno y no de apariencia externa; su organización supone la interconexión de la persona como una unidad; los sistemas psicofísicos son tendencias determinantes que dirigen y motivan la acción; y, por último, que el pensamiento y el comportamiento son característicos de cada persona, y en ellos se refleja su adaptación al ambiente (Morris y Maisto, 2009).

Una vez señaladas las características de la personalidad, se está ahora en disposición de analizar diversas perspectivas teóricas que ayuden a entender el concepto de “personalidad resiliente”. Así, como primera aproximación, la personalidad resiliente consiste en poseer una serie de características y actitudes que “ayudan a transformar las situaciones estresantes de potenciales desastres en oportunidades de crecimiento” (Puig y Rubio, 2011:97).

Por otra parte, el profesor Seligman (1991) sin llegar a precisar el término, se refiere a una clase de “optimismo disposicional” que se refleja en un firme convencimiento del individuo sobre sus competencias y capacidades, y que se traduce en “un estilo de ser activo, interesado, entusiasta, de temperamento alegre y con un alto nivel de satisfacción respecto al entorno” (Puig y Rubio, 2011:97); lo que comporta, además, poder solventar los problemas y hacerlo con éxito (Martínez-Correa *et al.*, 2006).

¹⁵ Se entiende por rasgos a las disposiciones relativamente permanentes dentro del individuo que causan que la persona piense, sienta y actúe de maneras características (Morris y Maisto, 2009).

Otra definición potencialmente significativa es la propuesta por Antonovski (1987), quien define la personalidad resiliente mediante la expresión “sentido de coherencia”; la cual atañe a la propensión relativamente estable que conlleva evaluar las circunstancias de la vida como comprensibles, manejables y significativas. En suma, el “sentido de coherencia”, según Antonovski (1987), consta de tres dimensiones:

- a. Comprensibilidad: se refiere a la capacidad de encontrar cierta lógica a las experiencias de vida, sean externas o internas.
- b. Manejabilidad: consiste en la disposición de recursos por parte de la persona para enfrentarse a situaciones difíciles y poder controlarlas.
- c. Significabilidad: alude a la capacidad de proveer de sentido las situaciones difíciles y verlas como desafíos que necesitan ser superados.

De igual manera, Maddi (2002) define el concepto “personalidad resiliente” en función de tres actitudes:

- a. Compromiso: es la capacidad del individuo por implicarse y relacionarse con las personas y el entorno; esto sucede cuando la persona es capaz de percibir situaciones potencialmente estresantes y con significado personal, y se involucra en ellas.
- b. Control: se relaciona con el concepto de “locus de control interno” y se refiere a la certeza del individuo de poder actuar sobre un problema, en cuanto es modificable y está bajo su control.
- c. Reto: consiste en la exposición del individuo ante una amenaza, la cual llega a percibir como una oportunidad de cambio y crecimiento.

Por último, Suárez Ojeda (2006) especifica que la persona presenta a lo largo de su vida fluctuaciones en su estado de resiliencia, ya que existen períodos de mayor o menor capacidad para responder a las adversidades. Según este autor, la personalidad resiliente sería el resultado de un balance entre factores de riesgo (situaciones negativas de vida que incrementan la probabilidad en el individuo de presentar problemas físicos, psicológicos y sociales), factores protectores (influencias que mejoran o alteran las respuestas individuales ante determinados riesgos) y la personalidad propia del ser humano (Cardozo y Alderete, 2009). Además, afirma que existen numerosas interacciones entre estos factores en cuanto están relacionados entre sí de una manera compleja, con lo cual se establece un interjuego en lo individual y lo social-comunitario.

Asimismo, es importante señalar cómo algunos autores se muestran reticentes y contrarios al uso del concepto “personalidad resiliente” (p.e. Masten, 2001; Ungar, 2005). Así, para Masten (2001) la resiliencia es algo completamente normal e innato en los seres humanos; de hecho, para este autor la resiliencia no parece tener nada de extraordinario porque cuando los individuos manifiestan características resilientes, lo hacen como una simple y llana adaptación ordinaria ante cualquier amenaza en la cual se ve comprometido su sistema de protección. Si se parte de esta premisa, entonces todos los seres humanos son resilientes en mayor o en menor grado, puesto que de una manera u otra todos se han visto envueltos en acontecimientos traumáticos y frustrantes y aun así lograron salir adelante; en consecuencia, siendo la resiliencia parte de la naturaleza humana, no tendría sentido hablar de personalidad resiliente¹⁶.

Por su parte, Ungar (2005) asevera que la resiliencia no es un estado psicológico interno de bienestar, tampoco un acumulado de comportamientos socialmente aceptables que ocurren después de la exposición al riesgo, ni mucho menos “una condición que resulta de cualidades innatas tales como el temperamento positivo o las capacidades latentes” (Ungar, 2005:90). Para Ungar (2008) lo fundamental radica en la dimensión cultural y contextual donde se da y entiende la resiliencia, así como los factores de riesgo y protección; pues, desde el punto de vista subjetivo, “el individuo puede estar manifestando resiliencia, mientras que desde el punto de vista social la persona puede estar manifestando vulnerabilidad” (Ungar, 2004:351). De ahí que sea difícil hablar y distinguir la existencia de una cierta personalidad resiliente.

En definitiva, existen muchos otros autores (p.e. Bonanno, 2004; Sielbert, 2007) que más que definir o llegar a un concepto claro de personalidad resiliente, lo que hacen es seleccionar una serie de acciones o actitudes que debe ostentar dicha personalidad.

Hecho este breve análisis y, a manera de conclusión, se pueden enumerar las características que fundamentan el concepto de “personalidad resiliente”:

¹⁶ En oposición a este argumento, Grotberg (1995) señala que sólo alrededor de un tercio de las personas de cualquier lugar, demuestran habitualmente ser resilientes, estos es: enfrentan las adversidades, las superan y logran salir fortalecidos o transformados por ellas. Grotberg también asume que todos pueden volverse resilientes, y que el desafío es encontrar la manera de promoverlo en cada persona, en cada familia y en la comunidad. En este sentido queda claro que la resiliencia no la poseen todos los individuos y mucho menos, se puede recurrir a ella cuando se desea.

1. La personalidad resiliente es una predisposición del sujeto que, gracias a una serie de factores interconectados –personales, familiares y socioculturales-, crea una estructura interna –física, psíquica y social- que conlleva una forma particular de situarse, responder y salir transformado de las circunstancias adversas del entorno (Seligman, 1991).

2. La personalidad resiliente no se limita al individuo; en cuanto “estructura”, una familia, un grupo o una organización pueden llegar a contener “personalidad resiliente”, lo cual conlleva saber “estar” en la realidad y ajustarse a ella para enfrentar, superar y transformar cualquier adversidad (Maddi, 2002).

3. La personalidad resiliente es dinámica, oscilante, no es estática; y esto, debido a las diversas influencias –adversas o de riesgo- a las que es susceptible y receptiva (Suárez, 2001). Sin embargo, este dinamismo no denota volubilidad, es decir, la “personalidad resiliente” persiste en el comportamiento de la persona (imprime un carácter) frente a toda adversidad, a través del tiempo y en distintas situaciones o momentos. Ambos aspectos de la personalidad resiliente, distinción y persistencia, poseen un fuerte vínculo en la construcción de la identidad que, junto con otros elementos -factores y pilares resilientes-, se integran en una “unidad coherente” que favorece la estructura resiliente de las personas, los grupos o las organizaciones (Antonovski, 1987).

4. La resiliencia no se enseña ni se aprende. No obstante, existen factores y pilares de resiliencia que sí pueden ejercitarse, desarrollarse o fortalecerse, con lo que sí se promueven conductas resilientes frente a toda adversidad (Infante, 2003).

5. La personalidad resiliente no elimina los efectos de los riesgos y las condiciones adversas; en cambio, sí le permite al individuo -en cuanto estructura- afrontar, manejar y resignificar de un modo efectivo la propia historia de vida, y salir transformado pese a las dificultades (Colmenares, 2002; Cyrulnik, 2002).

6. La personalidad resiliente es, por tanto, un proceso psíquico y social que se alimenta de las relaciones intersubjetivas de diversos factores o elementos.

Como tal, la personalidad resiliente no reside en las “apariencias” visibles, ya que sólo sus consecuencias se hacen visibles (Delage, 2010).

7. La personalidad resiliente hace uso de las emociones positivas como estrategias de afrontamiento y superación de las adversidades; pero también la evidencia científica ha demostrado que la experiencia de las emociones positivas puede ser el reflejo de un “modo resiliente” de afrontar las situaciones adversas, por lo que se puede hablar de una causalidad recíproca (p.e. se ha encontrado que algunas personas, llamadas resilientes, se enfrentan a experiencias traumáticas utilizando el humor, la exploración creativa y el pensamiento optimista) (Vanistendael y Lecomte, 2004; Martínez-Correa *et al.*, 2006; Salgado, 2009).

Hasta aquí los principios o características que definen la “personalidad resiliente”; queda claro que este tema necesita seguirse investigando de una forma sistemática, puesto que ha quedado en un segundo plano en toda la investigación sobre resiliencia. En definitiva, se puede afirmar que la resiliencia siempre es un camino cuyo final se desconoce pero donde uno tiene la certeza que, gracias a esa personalidad resiliente, se puede seguir caminando a pesar de los avatares de la vida.

3.3.2 COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD RESILIENTE

Analizado el concepto de “personalidad resiliente”, las siguientes páginas se van a centrar en el estudio de los factores y las habilidades que componen, dan consistencia y estructuran dicha personalidad. Sin duda, la identificación fenomenológica de ciertos elementos que hacen de “escudo” frente a los niveles altos de riesgo o adversidad, se va a convertir en uno de los objetivos básicos de toda la investigación sobre resiliencia.

Así, el presente apartado se divide en tres partes interrelacionadas: en la primera se definen, en términos generales, los factores -de riesgo y protección- que inciden directamente en la manifestación de la resiliencia; la segunda parte se enfoca en los factores protectores internos, o también llamados fortalezas intrapsíquicas de la resiliencia; por último, la tercera parte hace hincapié en las habilidades para la acción resiliente. En suma, todos estos componentes interconectados configuran

la capacidad humana de asumir, resistir, recuperarse y salir transformado de las adversidades (Melillo, 2004; Cyrulnik, 2007; Rojas-Marcos, 2010; Puig y Rubio, 2011).

3.3.2.1 Factores en torno a la resiliencia

Tradicionalmente, la investigación distingue dos tipos de factores que coexisten e interactúan en todo proceso resiliente: los factores de riesgo y los factores de protección. Dado el interés por comprender cómo ciertas personas, a pesar de estar sometidas a situaciones adversas o traumáticas, lograban enfrentarlas y trascenderlas, los investigadores centraron todos sus esfuerzos en reconocer cómo interfieren las experiencias negativas en la vida de los individuos. Así, se entiende por “factores de riesgo”, al conjunto de condiciones desfavorables de la persona o de su ambiente -próximo o distante- que puede ser de origen individual -biológico o psicológico- o social y tener un carácter continuo o transitorio (Nizzoli y Colli, 2004). De igual modo, se dice que es un factor de riesgo cualquier característica o cualidad de una persona –familia o comunidad-, que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar su salud física, mental, socioemocional o espiritual¹⁷.

El término “riesgo” se presenta como una expresión que engloba una amplia variedad de factores predictivos, como pueden ser: los eventos traumáticos de la vida, las desventajas crónicas –psicopatologías, enfermedades físicas o desarrollo disfuncional- y las variables de estado socioemocional, entre muchas otras (Cardozo, 2008; Palomar-Lever y Gaxiola, 2012). Con respecto a estas últimas, la mayoría de los estudios examinados proponen que las emociones negativas son factores de riesgo para la calidad de vida de las personas, en cuanto se asocian a las bajas puntuaciones en dominios físicos, cognitivos y psicosociales (Masten, 2007; Ungar, 2008; Laudadio y Mazzocchi, 2011).

Ahora bien, según la evidencia científica, los factores de riesgo (externos o ambientales) que más influyen en el desarrollo de los adolescentes son: por cuestiones familiares -pérdida de trabajo de alguno de los padres, muerte de un

¹⁷ Los investigadores distinguen una serie de factores que identifican como “factores de vulnerabilidad”, los cuales son rasgos, predisposiciones genéticas o deficiencias medioambientales o biológicas que aumentan la respuesta, sensibilidad o reacción a estresores o factores de riesgo (Monroy y Palacios, 2011).

familiar próximo, divorcio, bajo nivel socioeconómico, baja escolaridad-; por cuestiones sociales –violencia, alcoholismo, pobreza, falta de oportunidades académicas o laborales-; y por experiencias difíciles de vida -abuso sexual, violencia psicológica o física, sucesos estresantes de salud, personales y familiares- (Zolli y Healy, 2012). De igual modo, se deben considerar otros factores (internos) que tienden a hacer de los adolescentes sujetos más vulnerables frente a la adversidad, por ejemplo: baja autoestima, baja autoeficacia, depresión, baja asertividad, etc. (Cardozo y Alderete, 2009).

Por otra parte, resulta oportuno subrayar que cuando una investigación trata de sujetos que ya nacieron en condiciones adversas, es importante no pasar por alto que para ellos las adversidades no promueven o generan alteraciones en su estilo de vida, en cuanto son partes constituyentes de su contexto. En estos casos, es preciso darle otra dirección a los estudios sobre resiliencia en el sentido de investigar, por ejemplo, lo que esas personas pueden encontrar en dichos contextos que les permitan continuar su desarrollo de una manera positiva (Puig, 2010).

Al mismo tiempo, es esencial distinguir en toda investigación lo que Blanco (2008) llama “cadena de riesgo”; un ejemplo clásico de lo que esto significa se refiere a la pobreza crónica, la cual favorece la acumulación de estresores que muchas veces persisten a lo largo de los años, produciendo una cadena de riesgos – comienza con la mala nutrición en la infancia, pasa por una baja escolaridad en la adolescencia y termina con salarios insuficientes o desempleo en la edad adulta– cuyos efectos son capaces de reducir o destruir las posibles respuestas resilientes frente a las adversidades cotidianas que se le presentan al individuo (Grotberg, 2006; Brooks y Goldstein, 2007).

Un último aspecto a considerar puntualiza que los factores de riesgo pueden resultar arbitrarios o ambivalentes, ya que no toman en cuenta los diferentes contextos y las sensibilidades personales o culturales, lo que conlleva una doble postura: por un lado, existe un tipo de riesgo llamado *challenge factors* (factores de desafío) que representan un riesgo manejable por el individuo, y que lo lleva a poner en marcha estrategias y recursos personales y sociales para superar las adversidades; y, por otro lado, pueden existir factores de riesgo que socialmente son valorados como negativos y, sin embargo, comportan una respuesta resiliente

contra una adversidad mayor -p.e. abandonar la casa paterna en la adolescencia- (Ungar, 2004, 2008).

Además de los factores de riesgo, los primeros investigadores sobre resiliencia (Werner y Smith, 1992; Rutter, 1993) van a identificar otro tipo de variables cuya presencia reducía el impacto y la reacción negativa ante el riesgo, promovía conductas resilientes (p.e. el optimismo como un mecanismo de afrontamiento), y ofrecía nuevas opciones para encarar “adaptativamente” la adversidad (Kuperminc *et al.*, 2008).

Precisamente, se entiende por factores de protección o procesos protectivos (Putton y Fortugno, 2006), a las condiciones o los entornos capaces de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables y de favorecer el desarrollo de las personas –familias o grupos-. De igual modo, Henderson y Milstein (2003) hablan de los factores protectores como aquellas características de la persona o del ambiente, que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. En esta línea, Puig y Rubio (2011) los consideran como “aquellas fuerzas (internas y externas) que le permiten al individuo no sólo mitigar el efecto de los riesgos, sino también salir fortalecido frente a la adversidad” (Puig y Rubio, 2011:20).

En resumen, los factores protectores posibilitan visualizar a la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y los recursos internos con los que cuenta el individuo interactúan en una relación recíproca permitiéndole, además, una adaptación positiva ante la adversidad (Cardozo y Alderete, 2009). De igual modo, queda claro que los factores protectores pueden ser de dos tipos: externos o internos. Los primeros se refieren a las condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de los daños (p.e. la familia extensa, el apoyo de un adulto significativo, el reconocimiento, la participación protagónica); mientras que los factores protectores internos describen los atributos de la propia persona como son: el autoconcepto, la seguridad y confianza en sí misma, la facilidad para comunicarse, la empatía, etc. (Munist y Suárez, 2007).

Antes de concluir este apartado, merece la pena señalar que la profesora Edith Grotberg (2006) propuso cambiar el término de “factores de protección” por “factores de resiliencia”. Grotberg (2006) lo justifica diciendo que si realmente fueran factores que protegen de toda adversidad, entonces no se podría hablar de resiliencia; y lo mismo sucede con el término “factores de riesgo”, ya que este

concepto pertenece, en su origen, a un modelo médico mediante el cual se pretende prever qué circunstancia o situación puede aumentar las posibilidades de contraer una enfermedad, con lo que resulta muy poco coherente con los modelos actuales de resiliencia, que están más centrados en la promoción de la resiliencia y no en la prevención de las adversidades (Gil, 2010). Si bien este trabajo asume la propuesta de Grotberg respecto a los factores protectores, ahora llamados resilientes; no comparte el mismo criterio respecto al término “factor no resiliente”, pues, como se mencionó anteriormente, existen riesgos que no necesariamente deben ser “no resilientes”.

Una vez aclarado el significado y la interconexión entre los factores de riesgo y los resilientes, se pueden enunciar explícitamente una serie de aspectos a tomar en cuenta en el presente trabajo de investigación:

1. Existen diversas interacciones entre los factores de riesgo, los resilientes y aquellos propios de la personalidad; de ahí que sea fundamental, en el momento de realizar un estudio sobre procesos de resiliencia, elaborar un diagnóstico adecuado de cada uno de estos factores (Jadue, Navarro y Galindo, 2005).
2. Los factores resilientes no son independientes entre sí, sino que están relacionados de tal forma que los recursos sociales pueden fortalecer los recursos personales y viceversa; de hecho, la pregunta elemental de toda investigación debería ser: ¿en qué medida una característica puede considerarse protectora o, por el contrario, perjudicial para una persona o un grupo -p.e. la orientación religiosa-? (Laudadio y Mazzocchi, 2011).
3. Los factores resilientes -internos o externos- no sólo se interrelacionan entre sí, sino que además actúan como todo un “sistema” que contribuye a la “buena adaptación y/o recuperación después de un evento adverso” (Monroy y Palacios, 2011:244). Cuando estos “sistemas adaptativos” están disponibles y funcionan normalmente, es común que se desarrolle la personalidad resiliente.
4. Los factores de resiliencia –internos o externos- son multidimensionales; es decir, “son específicos a cada contexto y pueden prever resultados asociados a la resiliencia, de acuerdo con las definiciones presentadas por

los individuos y su grupo de referencia social” (Ungar, 2004:344); de ahí que sea necesario explorar y distinguir los recursos ofrecidos como resilientes, en una determinada cultura.

Hasta aquí el análisis de los factores que inciden en todo proceso resiliente; queda claro que, a pesar de este conocimiento, resulta esencial seguir investigando no sólo los factores, sino también los mecanismos que generan la resiliencia. Los siguientes apartados intentarán abordar tal cuestión.

3.3.2.2 Factores internos (intrapsíquicos) de la resiliencia

Identificados los factores que intervienen en todo proceso resiliente, conviene centrarse ahora en los factores internos o intrapsíquicos de la personalidad resiliente; pues, a través de ellos, no sólo se puede ahondar en el análisis del individuo que supera una adversidad, lo que permite a su vez una cierta predicción de su comportamiento ante el riesgo, sino que además contribuye a la tipificación de los aspectos que el individuo necesita potenciar para contrarrestar o reducir los daños que ocasiona una adversidad o un trauma, y es que “sólo haciendo visible las potencialidades es posible trabajar sobre ellas” (Puig y Rubio, 2011:95).

En consonancia con lo anterior, Munist y Suárez (2007) afirman que los factores propios de la persona se evidencian por lo biológico –mediante la salud física o el temperamento-, y se relacionan con las experiencias del ambiente por medio de una serie de factores intrapsíquicos. En este sentido, algunos autores corroboran que la resiliencia no se trata de meras disposiciones genéticas, sino de factores intrapsíquicos que surgen de la compleja interacción de elementos tales como naturaleza-educación y persona-sociedad (Melillo, 2004); es decir, los factores internos (intrapsíquicos) no solamente son inherentes al individuo, sino que también pueden brotar y desarrollarse gracias al medio que los rodea.

Precisamente, los factores internos de resiliencia se corresponden con lo que Edith Grotberg (2006) denomina “yo soy”; o lo que Werner y Smith (1982) llaman “atributos de disposición del individuo”, que son esas fortalezas internas que la persona lleva dentro de sí y que conforman su esencia misma. Por su parte, Puig y Rubio (2011) afirman que los factores internos o fortalezas intrapsíquicas de la resiliencia, se refieren a los “recursos internos que posee cada persona y que

pueden ser fortalecidos en su interacción con el ambiente, que conforman su personalidad y le protegen frente a la adversidad” (Puig y Rubio, 2011:100).

En definitiva, estas fortalezas internas o intrapsíquicas son factores generales – no sólo genéticos y/o temperamentales¹⁸- que forman parte de la personalidad y de la perspectiva de vida de cada individuo, constituyendo así una base sobre la cual actúan los factores ambientales y sociales.

En un intento por identificar los factores resilientes internos que originan respuestas exitosas contra la adversidad, los investigadores han elaborado extensas listas con aquellos factores intrapsíquicos que aparecen de forma sistemática en las historias y análisis de resiliencia. A continuación (Cfr. Tabla 3.4) se presenta una síntesis con las principales fortalezas internas o intrapsíquicas, definidas por algunos investigadores de la resiliencia.

La lista de factores intrapsíquicos citados deja entrever que, en general, a pesar de afrontar el estudio de la resiliencia desde diferentes perspectivas metodológicas y conceptuales, éstas son coincidentes en la identificación de los diferentes factores internos (intrapsíquicos) que inciden y/o forman parte de la personalidad resiliente (Delage, 2010; Rojas-Marcos, 2010; Puig y Rubio, 2011; Tomasini, 2012).

Tabla 3.4 Cuadro sintético de los factores intrapsíquicos de resiliencia.

ROJAS-MARCOS 2010	WOLIN y WOLIN 1993	SUÁREZ-OJEDA 2006	MELILLO 2004	MASTEN 2001	GROTBORG 2006
Conexiones afectivas personales	Interacción / Relación		Relación		Empatía
	Iniciativa	Iniciativa	Iniciativa		Iniciativa
	Creatividad	Creatividad	Creatividad	Creatividad	
	Humor	Humor	Humor	Humor	Optimismo
Funciones ejecutivas personales	Moralidad	Moralidad	Moralidad		Altruismo
	Perspicacia (Insight)		Pensamiento crítico		
Locus de control interno	Independencia	Independencia	Independencia	Autonomía	Autonomía / Autocontrol
	Comunicación			Sociabilidad	Comunicación

¹⁸ El temperamento hace alusión a cuestiones emocionales y se trata de rasgos básicos heredables y sometidos a los efectos del desarrollo (Puig y Rubio, 2011:96).

	Introspección		Introspección	
	Pertenencia		Identidad	
Autoestima	Autoestima	Autoestima	Autoestima	Autoestima
			Confianza	Confianza
			Autoeficacia	
Conciencia de motivos personales			Espiritualidad/fe	

Fuente: Puig y Rubio (2011:101) y elaboración propia.

No obstante la importancia de estos factores en el proceso resiliente, tampoco pueden pasar inadvertidas algunas críticas que se han hecho en torno a ellos; así, por ejemplo, Ungar (2008) señala que los factores protectores internos están basados en conceptos, categorías y valores occidentales y hegemónicos, “que enfatizan los factores individuales y las relaciones típicas de tales sociedades mayoritarias y, consecuentemente, de sus definiciones sobre funcionamiento resiliente” (Ungar, 2008:218).

De igual modo, Ungar (2008) también cuestiona los serios límites de un abordaje tan “individualizante” de la resiliencia, que no considera los problemas estructurales de la sociedad para definir sus factores resilientes o, al menos, para fortalecer y nutrir los procesos resilientes de las personas, las familias y las comunidades, desde otras perspectivas más consensuadas socialmente.

En suma, no existe un único conjunto de factores que puedan ser vistos, globalmente, como protectores para todos los niños y adolescentes; de hecho, Ungar (2004) sugiere verificar el contenido y significado de esos factores internos, tomando en cuenta las diferentes culturas y sus contextos. Igualmente, los futuros estudios sobre resiliencia deben reconocer que todavía existen vacíos teóricos e investigativos en la comprensión y funcionamiento de los recursos intrínsecos del sujeto, sobre todo aquellos puestos en juego cuando la persona es considerada resiliente (Ungar, 2008).

3.3.2.3 *Habilidades para la acción resiliente*

La resiliencia no puede ser estudiada desde una perspectiva única (p.e. factores internos), ya que también puede emerger de diversos recursos o procesos, en apariencia inconexos, pero que dan por resultado una trayectoria de vida positiva;

por tanto, habrá que considerar para el análisis otro componente de la personalidad resiliente: las “habilidades para la acción”.

Este nuevo elemento estructural se refiere a la adquisición de habilidades o competencias interpersonales o sociales que se orientan a la acción e interacción con el ambiente. Las habilidades se presentan así, como “ofrecimientos” que crean condiciones para la resiliencia.

Ahora bien, las “habilidades para la acción” resiliente se definen, básicamente, como aquellas destrezas o competencias que son cultivables y, por tanto, observables, medibles y fortalecidas. Por su parte, Puig y Rubio afirman que las habilidades para la acción aparecen como “manifestaciones de las fortalezas intrapsíquicas, y que mucho del desarrollo de estas habilidades, depende del contexto y el momento evolutivo de la persona” (Puig y Rubio, 2011:102).

De igual forma, Edith Grotberg (2006) señala la existencia de ciertas características o habilidades, englobadas en el concepto de resiliencia, que permiten a la persona afrontar la agresión de los acontecimientos estresantes, y que al hacerlo la vuelven más fuerte, más segura de sus capacidades, más permeable al estrés, así como también más hábil para producir los cambios necesarios o eliminar aquello que le genera daño. A estas habilidades, Grotberg (2006) desde su propuesta de “verbalización resiliente”, las denomina con la expresión “yo puedo”.

Por consiguiente, las “habilidades para la acción” son esenciales para la estructura de la personalidad resiliente, puesto que no sólo potencian las capacidades de aprendizaje y afrontamiento del individuo en situaciones adversas sino que, además, se convierten en mecanismos que moderan los efectos de los factores de riesgo y crean condiciones favorables para que se inicie un proceso resiliente.

Al igual que sucede con los factores intrapsíquicos, diversos investigadores han elaborado extensas y exhaustivas listas sobre habilidades relacionadas con la resiliencia. A continuación se exponen, brevemente, una serie de “habilidades para la acción” (Cfr. Tabla 3.5) que aparecen de forma más recurrente y significativa entre los diversos estudios sobre resiliencia (Werner y Smith, 1992; Wolin y Wolin, 1993; Vanistendael, 1994; Masten, 2001; Cyrulnik, 2002; Grotberg, 2006; Rojas-Marcos, 2010; Puig y Rubio, 2011; Santos, 2013).

Tabla 3.5 Habilidades de acción para la resiliencia.

Sentido del Humor	Saber reírse de sí mismo y de sus limitaciones. Optimismo disposicional.
Confianza	Saber pedir ayuda cuando se requiere. Establecer relaciones positivas.
Iniciativa	Aprender a tomar decisiones/asumir riesgos. Situarse ante la realidad.
Moralidad	Conocer y vivir según los valores universales. Respetar las normas/ colaborar con otros .
Independencia	Control sobre los elementos del ambiente. Actuar con autonomía.
Espiritualidad	Verbalización de un futuro mejor. Sentido de la vida/ creer en algo.
Identidad	Autoimagen positiva. Sentido de pertenencia.
Creatividad	Utilizar la imaginación. Buscar soluciones o recrearlas.
Comunicación	Habilidad para comunicarse verbalmente. Sentir afecto y expresarlo.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto que la mayoría de las personas cuentan, en mayor o menor medida, con las anteriores habilidades; paradójicamente, no todas han logrado desarrollarlas, ponerlas en práctica o utilizarlas cuando un evento o circunstancia adversa las requiere (Zolli y Healy, 2012). Sin duda alguna, el estudio de las “habilidades para la acción” sugiere que todo ser humano es capaz de aprender, ejercitar y desarrollar una serie de habilidades y competencias, que ayuden a gestionar, superar y transformar los conflictos de la vida diaria en verdaderas oportunidades de crecimiento resiliente.

3.3.3 PILARES DE LA RESILIENCIA PSICOLÓGICA

Una vez aclarado el concepto de la personalidad resiliente, así como los diversos elementos que la componen –factores intrapsíquicos y habilidades para la acción– el siguiente paso consiste en el análisis de aquellos factores personales que, de forma unánime, han sido definidos por los investigadores como pilares de la resiliencia (Werner y Smith, 1992; Wolin y Wolin, 1993; Vanistendael, 1994; Masten, 2001; Melillo *et al.*, 2004; Grotberg, 2006; Kuperminc *et al.*, 2008; Rojas-Marcos, 2010; Puig y Rubio, 2011).

Durante las dos últimas décadas, el foco de atención de los estudios sobre resiliencia se desplazó de la identificación de los factores protectores a la comprensión de los elementos y mecanismos que subyacen en todo proceso resiliente; es decir, más que estudiar todos los factores que estaban relacionados con la resiliencia, los investigadores se van a centrar en una serie de ellos que, según observaron, contribuían sobremedida a la adaptación y respuesta positiva de la persona ante el riesgo.

Así, se entiende por “pilares” a los elementos (p.e. arquitectónicos) que sirven como soporte de estructuras u otros componentes; o bien, se dice de la persona u objeto que presenta un apoyo o proporciona estabilidad a algo o a alguien (RAE, 2001). Por lo tanto, los pilares de resiliencia pueden definirse como aquellos factores –personales o sociales– que subyacen, sustentan y hacen posible las respuestas resilientes; es decir, los pilares serían la fuente o el *humus* que propicia u origina la existencia de procesos resilientes.

Por su parte, los profesores Puig y Rubio (2011) señalan que los pilares son factores que funcionan como base y soporte de la personalidad resiliente; por ende, ellos serían la concreción de las posibilidades resilientes de una persona – o de un grupo u organización–, en cuanto activan los mecanismos necesarios para responder a una situación estresante concreta, o a un suceso potencialmente traumático.

De igual modo, Edith Grotberg (2006) afirma que los pilares de la resiliencia son aquellos factores personales que proveen de estructura resiliente al individuo ya que, al interactuar con el medio, vinculan los recursos externos y apoyos (yo tengo), las fortalezas internas (yo soy y yo estoy) y las habilidades o capacidades interpersonales (yo puedo). Además, Rojas Marcos propone como tarea seguir examinando las raíces y los elementos biológicos, psicológicos y sociales (pilares) que fundamentan “la poderosa capacidad humana de encajar, resistir y superar las adversidades” (Rojas-Marcos, 2010:87).

Es necesario advertir que el estudio de los “pilares” ha supuesto un gran avance en relación a ciertas consideraciones sobre la resiliencia: primero, porque se ha comenzado a valorar al ser humano como un sujeto activo y responsable frente a lo que le sucede en su entorno; y segundo, porque se ha puesto la atención ya no tanto en el hecho de que un determinado factor esté o no presente en una persona,

sino en aquellos factores que operan de una forma determinante cuando la persona se enfrenta a una situación de riesgo.

En la figura 3.2 se exponen los principales pilares de la resiliencia, identificados y consensuados por la mayoría de los investigadores. No es la intención del presente apartado debatir los criterios de inclusión o exclusión de ellos, sino la de enumerar, simplemente, aquellos pilares que aparecen como más determinantes entre los diversos estudios sobre resiliencia.

Como se puede observar, los pilares de la resiliencia no aparecen como una mera secuencia lineal (causa-efecto) que determina el éxito ante una adversidad o, al menos, la aparición de la resiliencia ante un riesgo. Los pilares emergen, más bien, como una “esfera” de recursos construida de tal manera que los aspectos individuales y sociales no pueden ser vistos aisladamente, como si fueran ingredientes, ya que en la misma dinámica en que operan estos, pierden su especificidad como tales para formar parte de un todo con el que la persona enfrenta, asume, integra y responde ante una adversidad.

Figura 3.2 Pilares de la resiliencia.



Fuente: Elaboración propia.

En suma, la “esfera” es un todo con sus partes, pero éstas no adquieren sentido resiliente sino en función del todo, que es una combinación de factores

interactuantes (de riesgo y resilientes) con el ambiente. A continuación se describen, brevemente, cada uno de los pilares de la resiliencia:

- ❖ Autoestima: Capacidad de ser consciente de sí mismo, de estructurar una identidad y de darse un valor.
- ❖ Creatividad: Capacidad de imponer orden, belleza y un propósito en las situaciones de dificultad o caos; capacidad de percibir la realidad y actuar sobre ella.
- ❖ Iniciativa: Capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre estos; capacidad para la autorregulación y la responsabilidad personal.
- ❖ Moralidad: Capacidad de comprometerse con los valores y saber discriminar entre lo bueno y lo malo.
- ❖ Independencia/autonomía: Capacidad para fijar los propios límites, mantener la distancia física y emocional con respecto al problema, sin caer en el aislamiento; sentimiento de que el centro de control se lleva dentro y se puede influir en el resultado de los sucesos que afectan a la persona.
- ❖ Espiritualidad: Capacidad para darle sentido a la propia vida, o encontrar motivos para vivir.
- ❖ Sentido del humor: Se refiere al pensamiento positivo y esperanzador.
- ❖ Introspección: Capacidad de examinarse internamente, plantearse cuestiones difíciles y saber darse respuestas honestas.
- ❖ Interacción/relación con otros: Capacidad para crear y establecer vínculos íntimos y fuertes con otras personas.
- ❖ Conmiseración: Capacidad de “sentir con el otro” y “ponerse” en su lugar.

Resulta oportuno insistir que la disposición de los pilares dentro del círculo indica que todos ellos tienen igual importancia en el constructo de la resiliencia; por tanto, se puede asegurar que la resiliencia depende del equilibrio dinámico de estos pilares (personales, familiares, sociales) y también de los momentos del ciclo vital de la persona¹⁹. Analizar, pues, la resiliencia –y sus pilares– como posibilidad de un proceso, sólo será posible si se da el salto de la causalidad lineal (causa-efecto) a una causalidad circular, en la que se contemple un conjunto de múltiples

¹⁹ Además de los pilares de la personalidad resiliente, Suárez (2006) propone una serie de pilares comunitarios cuya presencia puede generar entornos que favorezcan la aparición de procesos resilientes; estos son: identidad cultural, humor social, honestidad estatal, autoestima colectiva y solidaridad.

influencias divergentes y, a su vez, interrelacionadas -factores resilientes, personales, de riesgo y contextuales- (Tomasini, 2012).

Antes de finalizar este apartado, conviene plantearse algunas preguntas con vistas a la futura investigación: frente a una determinada adversidad, ¿priman unos pilares sobre otros?; ¿cuáles son los primeros en entrar en juego?; ¿cómo influye el contexto y, más concretamente, cuál es el significado que se le otorga a un determinado pilar según su origen cultural? Seguramente esta información puede facilitar el diseño de futuras intervenciones promotoras de resiliencia, en diversos ámbitos humanos.

3.4 LA RESILIENCIA ESCOLAR

Las páginas anteriores abordaron el estudio de la resiliencia desde un punto de vista individual y bajo una perspectiva psicológica; no obstante, su presencia también ha enriquecido muchos otros ámbitos de la vida humana como la familia, la escuela y la comunidad, a partir de las más diversas disciplinas humanas. Por ello, antes de finalizar el tercer capítulo, conviene centrarse en la llamada resiliencia escolar o educativa.

El creciente número de publicaciones y experiencias compartidas corroboran la relación y el aporte significativo mutuo, que existe entre la resiliencia y la educación (Werner y Smith, 1992; Henderson y Milstein, 2003; Grotberg, 2006; Simpson, 2008; Negrón, 2009; Tomasini, 2012; Ynclán y Zúñiga, 2013); sin embargo, es justo reconocer que la resiliencia, como paradigma educativo, aún dista mucho de ser verdaderamente conocida y aprovechada para el bien de las escuelas en América Latina y México.

Precisamente, la intención de este último apartado es señalar cómo la resiliencia puede convertirse en una alternativa real que ayude a identificar, comprender y transformar muchas de las vicisitudes que acontecen en el entorno educativo. Para ello, el apartado se divide en 3 partes interrelacionadas; la primera justifica cómo la asociación entre estos dos tópicos -resiliencia y escuela- es factible; además, se define lo que se entiende por resiliencia escolar y se enumeran algunas condiciones para la incorporación de dicho constructo en la educación.

En base a la propuesta de Henderson y Milstein (2003), la segunda parte recoge el aporte concreto de la resiliencia en el ámbito escolar; de ahí que se presenten algunas acciones fundamentales para lograr que el alumno, el docente y la escuela “aspien” a ser resilientes. Queda claro que, para instituir procesos resilientes en la escuela, estos deben hacerse de manera integral y sistemática, ya que no es posible hablar de formación resiliente de los alumnos cuando los docentes o directores son incapaces de experimentar, en ellos mismos, los efectos de la resiliencia.

Por último, a modo de conclusión, en la tercera parte se analiza cuál es la perspectiva, a nivel de obstáculos y retos, que tiene por delante la inscripción de la resiliencia en el mundo educativo. La evidencia empírica revela que la expresión es ampliamente conocida en el medio escolar, aunque todavía prevalece la preconcepción de que se trata de un término demasiado amplio y complejo, cuya representación se relaciona con una mirada más individual y psicológica que social y pedagógica, lo que limita su influencia en el acontecer educativo. Con el presente apartado se desea transformar muchos de estos prejuicios.

3.4.1 RESILIENCIA Y ESCUELA

Diversos autores coinciden en afirmar que la escuela, en cuanto organización social, y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia (Werner y Smith, 1982; Vanistendael y Lecomte, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Simpson, 2008; Gil, 2010; Morales, 2013); de tal modo que la escuela no sólo es el primer espacio público de aprendizaje de vida social y comunitaria, después de la familia, sino que también se convierte en el lugar más propicio para que los alumnos “asuman” las condiciones que generan experiencias de convivencias sanas, satisfacciones académicas y aprendizajes significativos²⁰.

Para otros investigadores, en cambio, la resiliencia resulta determinante para lograr el éxito escolar de los alumnos (Delage, 2010; Tomasini, 2012), ya que todos los estudiantes tienen “de suyo” potencialidades resilientes que, aunque a veces pasan inadvertidas, es posible desarrollarlas bajo un modelo educativo que

²⁰ Walsh (2004) entiende que la familia es el primer foco de resiliencia pese a las situaciones de alta disfuncionalidad; y que al consolidar la resiliencia familiar, se fortalece a la familia como unidad funcional y se posibilita que se inculque esa capacidad a todos sus miembros.

fomente la formación integral y el rendimiento académico para todos los alumnos, sin excepción.

Cualquiera de las dos posturas precedentes –sea como un medio o un fin–, convierte a la resiliencia en un valioso instrumento de intervención educativa, que puede contribuir a que todos los jóvenes y niños aprendan a desarrollar la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones propias de la escuela, solucionen los conflictos y adquieran las competencias –social, afectiva, cognitiva y vocacional– necesarias para salir adelante en la vida:

“Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas... La resiliencia se construye en la escuela mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar” (Henderson y Milstein, 2003:27-28).

Ahora bien, la resiliencia escolar no sólo se restringe a los alumnos; actualmente, con mayor insistencia, la sociedad demanda que en todo centro educativo exista un equipo fuerte de docentes cualificados, entusiastas, innovadores en sus prácticas y abiertos al cambio, que puedan hacer frente a los desafíos de la educación hodierna y, a su vez, garanticen la mejor formación para los estudiantes. Desde esta perspectiva se entiende que los profesores que carecen de resiliencia, tienen escasa posibilidad de crear contextos académicos de autovaloración y transformación (Daverio, 2007).

Lo anterior lleva a afirmar que cada miembro de la comunidad educativa necesita ser reconocido como sujeto de resiliencia, en cuanto que su promoción puede favorecer el desarrollo de competencias -sociales, académicas, personales y vocacionales-, que permitan al alumno, al docente y al directivo experimentar y poner en práctica las fortalezas y potencialidades para sobreponerse, enfrentar y transformar las situaciones adversas que la realidad educativa les plantea (Zolli y Healy, 2012).

Además de prevenir y contrarrestar las adversidades en torno al proceso educativo, un modelo educativo fundamentado en la resiliencia puede servir, igualmente, como marco de referencia y análisis para evaluar el funcionamiento de la escuela, puesto que toma en cuenta su estructura, sus recursos, sus

limitaciones, su cultura, su clima social, sus demandas psicosociales, sus retos y obstáculos para, a partir de ahí, transformarlos.

Antes de pasar al siguiente apartado, conviene mencionar cómo ha sido, en términos generales, la incorporación de la resiliencia en las escuelas de América Latina; de hecho, es interesante constatar cómo los programas de resiliencia centrados en la escuela han comenzado a tener una amplia difusión y van cobrando fuerza en el entorno latinoamericano (Gaxiola y Palomar-Lever, 2013). Un ejemplo significativo tuvo lugar en Argentina, donde su legislatura aprobó, en 2002, una resolución que recomendaba se incluyese el concepto de resiliencia en los programas de formación de los maestros en todo el país.

Otras experiencias documentadas en Latinoamérica y, concretamente en México, corresponden a aplicaciones que van desde la mirada tradicional, más centrada en el desarrollo de habilidades y factores protectores, hasta experiencias de promoción curricular donde el concepto se aborda como un elemento de transformación psicosocial (Simpson, 2008; Vergara, 2016). Sucintamente, existen muchas otras experiencias de resiliencia escolar en América Latina, pero éstas aparecen más como casos aislados y no como orientaciones o políticas adoptadas por un sistema educativo.

En definitiva, para lograr una verdadera compenetración y un mutuo enriquecimiento, a la educación le correspondería dejar de ver a la resiliencia como una condición individual, abstracta y psicologizante, y empezar a valorarla como un posible eje dentro del proceso educativo; por su parte, la resiliencia está llamada a acoger nuevas perspectivas pedagógicas que iluminen, den sustento y hagan más palpables sus logros y aportes al fenómeno educativo. Toda esta complejidad, no es más que una manifestación de la enorme riqueza que el constructo de la resiliencia puede ofrecer a la educación.

3.4.1.1 Definición de resiliencia escolar

Al igual que sucede con otros conceptos, la definición de “resiliencia escolar” ha variado, se ha enriquecido o, simplemente, se ha centrado en algunos aspectos concretos del ambiente escolar; por tanto, no es de extrañar que la resiliencia en la escuela sólo se fijara, en un primer momento, en aquellas características de ciertos niños “extraordinarios” (Werner y Smith, 1992), que lograban tener un

desarrollo normal a pesar de las adversidades vividas durante su infancia. Ello dio lugar a la implementación de programas de promoción y fortalecimiento de esos rasgos en los estudiantes.

El consiguiente avance conceptual hará que la resiliencia escolar se entienda como un proceso, de ahí que para su consecución se desarrollen modelos cada vez más complejos, centrados en potenciar los factores protectores y en minimizar aquellos que representan un riesgo para los alumnos (p.e. Rutter, 1993; Grotberg, 1995). Las propuestas más recientes, en contraste -como en el modelo holístico de resiliencia o el ecológico-, entienden que es el conjunto de la comunidad educativa la que se implica en el diseño, promoción y apropiación de la resiliencia, adaptándola a sus particularidades, sus miembros y sus contextos (p.e. Dussel y Finocchio, 2003; Perrenoud, 2012).

Tomando en cuenta la evolución del término, los profesores Nan Henderson y Mike Milstein (2003), desarrollaron una de las definiciones más consensuadas entre los investigadores de la resiliencia en la escuela:

“La resiliencia –escolar- puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente, a las tensiones inherentes al mundo de hoy... En la actualidad todo alumno –todo docente-, y de hecho toda persona, niño o anciano, necesita desarrollar resiliencia” (Henderson y Milstein, 2003:26-27).

Lo primero que acentúa este planteamiento, es que la resiliencia escolar aparece como generadora de “procesos interaccionales” que permiten a la escuela soportar, afrontar y superar los desafíos vitales propios de la educación, y todo ello –se deduce-, gracias a su sistema de creencias, su sistema de comunicación y, sobre todo, su constitución organizacional. Por naturaleza, la resiliencia escolar es necesariamente un término intersubjetivo, ya que sólo puede entenderse y desarrollarse en relación con el otro; es decir, ninguna capacidad de adaptarse a ella o de aprenderla siquiera, puede ponerse en juego si no existen vínculos significativos con el entorno²¹.

²¹ Melillo destaca la importancia del vínculo positivo no sólo hacia los alumnos, que necesitan experimentar “que se les quiere y respeta como seres humanos sin dejar de marcarles los límites necesarios” (Melillo, 2001:129), sino también hacia los padres y entre los docentes.

Con respecto a la afirmación, “desarrollar competencia social, académica y vocacional”, Henderson y Milstein (2003) afirman que la resiliencia escolar debe fomentarse a través del “entrenamiento” continuo de habilidades y capacidades que, además, faciliten el modo de actuar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa frente a las adversidades, potencien sus fortalezas individuales e impulsen la adquisición de competencias y eficacias propias.

La definición también revalida la capacidad que posee toda institución escolar de “autorreparación y mejora”, ya que la resiliencia escolar identifica y promueve ciertos procesos que permiten hacer frente con más determinación a las crisis, los cambios, los obstáculos, y salir fortalecida de ellas.

En contraposición a la propuesta de Henderson y Milstein (2003), se puede afirmar que la resiliencia no es una característica que la gente tiene o no tiene y, en este sentido, tampoco representa la solución efectiva para lograr el éxito; esto es, se debe tener cuidado con el uso de tal palabra, sobre todo cuando se sabe que los cánones por los cuales las personas pueden o no ser exitosas, son impuestos socialmente.

Una vez analizada la definición de Henderson y Milstein (2003), cabe la posibilidad de reformularla:

“La resiliencia escolar se define como la capacidad de reconocer, enfrentar, superar y transformar toda adversidad en oportunidades de mejora y crecimiento; y, a su vez, de desarrollar en cada miembro de la comunidad educativa, sin excepción, competencia social, académica y vocacional, que lleven a la autorrealización y a la maduración personal y social de las personas, pese a estar expuestos a las tensiones inherentes del mundo de hoy”.

En resumen, la resiliencia escolar es un término con un enorme potencial para todos aquellos profesionales de la educación, porque les permite sistematizar y poner en práctica todo aquello que se desea para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes y, a la vez, de todos los involucrados en el quehacer educativo.

3.4.1.2 Criterios para la resiliencia escolar

Los datos empíricos confirman la existencia de ciertos principios en torno a la resiliencia escolar, que necesitan ser tomados en cuenta si se pretenden incorporar y desarrollar procesos resilientes en la escuela y, más ampliamente, entre los diversos miembros de la comunidad educativa.

Estos criterios van a permitir la mejor comprensión y adaptación de las estrategias resilientes al contexto escolar, en cuanto consideran:

- Que la resiliencia escolar no es una capacidad estática sino dinámica, que puede variar a través del tiempo y las circunstancias;
- Que es el resultado armonioso de la conjunción entre factores de riesgo o adversos, factores protectores o resilientes de la institución, y aquellos propios del ser humano que la componen;
- Que debe abordar cada una de las dimensiones de la estructura escolar, ello implica, que ninguno de los actores del proceso educativo quede al margen de la resiliencia;
- Que es necesario, para su incorporación, identificar los factores adversos a los que se quieren hacer frente, y reconocer y potenciar los factores resilientes propios de la escuela, de los docentes y los alumnos;
- Por último, que también se necesitan adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos teniendo en cuenta, de manera específica, las diferencias de edad, género y formación académica o profesional (Kupermine *et al.*, 2008).

No obstante la presencia de estas pautas, un signo inequívoco de que se está en camino de construir resiliencia escolar en un centro educativo; se produce cuando la comunidad educativa toma consciencia de que se está transitando de un modelo educativo centrado en los déficits, los riesgos y las respuestas inmediatas a los problemas que la sociedad y la misma educación presentan, a un modelo educativo proactivo basado en las potencialidades y en los recursos que el ser humano, la escuela y la educación, en general, poseen (Johnson y Johnson, 2016). Entonces es posible afirmar que se está en camino de experimentar la resiliencia escolar.

Sin duda, bajo estas pautas, la resiliencia escolar puede ofrecer un marco conceptual que contribuya a: comprender cada una de las situaciones que

acontecen en la escuela, el mundo educativo y la práctica profesional; diseñar servicios específicos dirigidos a jóvenes y niños basados en la identificación, fortalecimiento y potenciación de sus recursos y fortalezas; desarrollar planes de acción y mejora educativa; construir modelos e instrumentos de evaluación de programas y servicios desde la óptica de la resiliencia; revalorizar y atender las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa; generar procesos de mejora escolar; fomentar la relación del centro con su contexto social; plantear investigaciones, con enfoque resiliente, relacionadas con la prevención de conductas violentas, consumo de sustancias, deserción escolar y bajo rendimiento; acoger, formar y acompañar a las familias; diseñar acciones preventivas tanto personales, grupales e institucionales para una promoción en donde las personas sean concebidas con recursos para desarrollar su propia resiliencia (Simpson, 2008; Gruhl y Körbächer, 2013).

Por último, es justo aclarar que no se le puede llamar “resiliencia” a todo proceso por el cual una escuela moviliza sus competencias y recursos ante una situación desfavorable. Hablar de la necesidad de resiliencia escolar admite la presencia de una adversidad que ponga al límite el desarrollo, la existencia misma o la razón de ser de una institución y, por tanto, de un proceso que apunte a superarla y transformarla; es decir, un problema cualquiera o un obstáculo coyuntural no es una dificultad que suponga la implicación de la resiliencia escolar.

3.4.2 CONCRECIÓN DE LA RESILIENCIA ESCOLAR

Una de las propuestas más sugerentes para la puesta en marcha de la resiliencia en el entorno escolar proviene del mundo anglosajón; una vez más, los investigadores Nan Henderson y Mike Milstein (2003), apoyándose en los estudios de Edith Grotberg (1995) y Vanistendael y Lecomte, (2002), entre otros, desarrollaron un modelo llamado “la rueda de la resiliencia”, en el que muestran el modo en que las escuelas pueden identificar, favorecer y potenciar los factores que irruman en procesos protectores concretos de resiliencia.

La propuesta engloba seis estrategias o tácticas, las tres primeras están orientadas a mitigar los riesgos en el ambiente –enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, y enseñar habilidades para la vida-; mientras las tres restantes están orientadas a construir resiliencia –brindar afecto y apoyo,

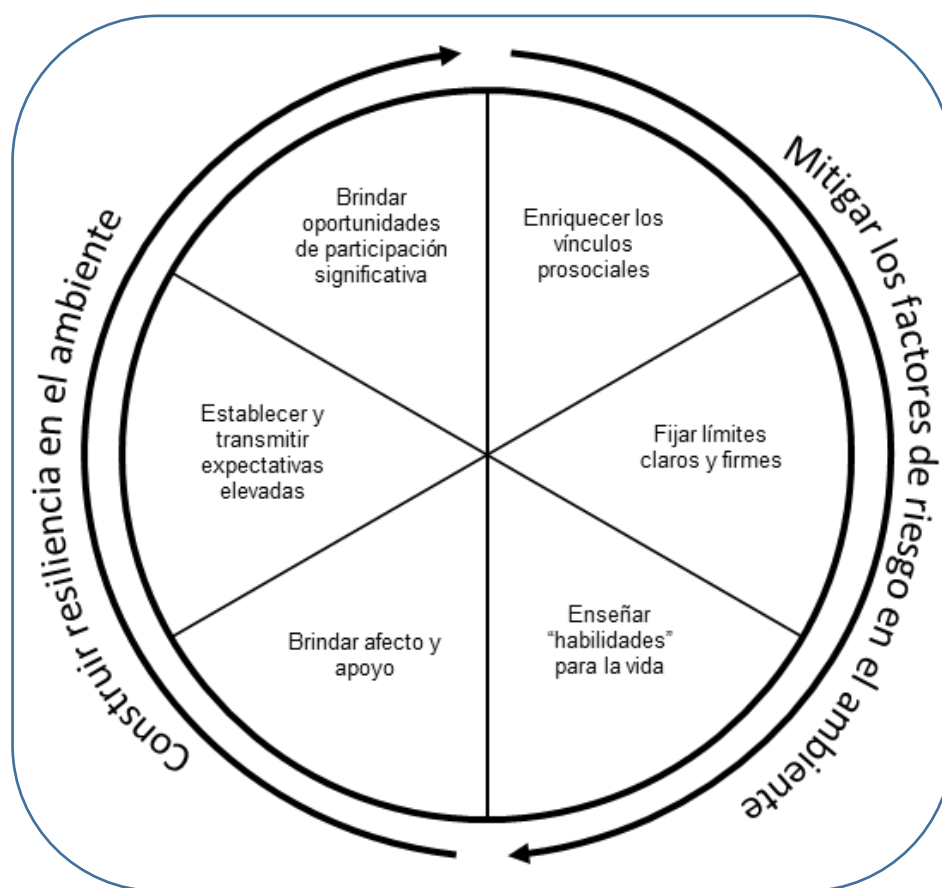
establecer y transmitir expectativas elevadas, y brindar oportunidades de participación significativa-.

A continuación se explica, de manera sucinta, en qué consiste cada una de las estrategias:

- Enriquecer los vínculos, significa fortalecer las interacciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa.
- Fijar límites claros y firmes, supone establecer las expectativas, los límites, las responsabilidades y los derechos de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- Enseñar habilidades para la vida, permite crear espacios que generen aprendizajes significativos para las personas que colaboran o asisten a la institución escolar.
- Brindar afecto y apoyo, conlleva procurar ambientes afectivos de aliento y respaldo para superar adversidades, y como base de cualquier propósito de mejora.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas, implica creer en el trabajo del otro, esperar “lo mejor posible” y, sobre todo, reconocerle sus fortalezas y potencial.
- Brindar oportunidades de participación significativa, significa otorgar una alta cota de responsabilidad y participación activa a los miembros de la comunidad educativa, por lo que ocurre en el centro escolar, dándoles la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas, ayudar a otros, etc.

Como se aprecia en la siguiente figura (Cfr. Figura 3.3), cada una de las disposiciones sigue un orden pedagógico, en tanto que no puede haber un proceso de resiliencia si no se han experimentado algunas de las técnicas previas de la triada anterior.

Figura 3.3 “La rueda de la resiliencia”.



Fuente: Henderson y Milstein (2003:31).

Partiendo de la anterior figura, cualquier escuela puede “aprehender” las condiciones necesarias para promover, favorecer y poner en práctica el cultivo de estos pasos. También es cierto que el esquema propuesto por Henderson y Milstein (2003), no es la última palabra en resiliencia escolar; al respecto, Werner (2003) advierte que si bien la rueda de la resiliencia constituye una herramienta heurística válida para el diagnóstico y la intervención, debe tenerse en cuenta que se dan diferencias individuales en las respuestas del alumnado y del profesorado ante la resiliencia, de modo que “a su juicio, este modelo de intervención debe complementarse con resultados concretos mensurables y con estrategias individualizadas para cada contexto” (Werner, 2003: 16-17).

Tomando en cuenta los seis pasos o técnicas, en combinación, ofrecen resultados muy provechosos para los alumnos y docentes, en cuanto brindan: una concepción más positiva de la persona sobre sí misma y su trabajo; un mayor apego y pertenencia a la escuela; un considerable compromiso con las normas y valores del centro; una mayor responsabilidad respecto a la misión que le

corresponde dentro del instituto; una mejoría en las puntuaciones de exámenes estandarizados; mayor trabajo colaborativo; mejor cohesión entre los miembros; consecución de las metas y objetivos educativos; preocupación real por los procesos pedagógicos; y clima escolar positivo y abierto, entre muchos otros logros.

La resiliencia escolar se presenta así como garante de la institución escolar, y donde la mayoría de las características asociadas con su construcción puede aprenderse, capacitarse o desarrollarse. Por ende, a continuación se presentan algunas acciones generales (Cfr. Tabla 3.6), que pueden implementarse, según diversos investigadores, para la concreción de la resiliencia en la escuela (Henderson y Milstein, 2003; Manciaux, 2004; Simpson, 2008; Negrón, 2009; Tomasini, 2012; Bazarra y Casanova, 2013).

Tabla 3.6 Tareas de la escuela resiliente.

	ALUMNOS	ESCUELA	DOCENTES
1.- Enriquecer los vínculos	• Fomenta espacios informales de interacción entre los alumnos y con los docentes • Impulsa la identidad y pertenencia del alumno hacia la comunidad educativa • Operativiza la creación de redes de apoyo escolar • Fomenta vínculos positivos con al menos un adulto protector en la escuela • Promueve un clima escolar positivo y seguro	• Fomenta un clima escolar y una cultura institucional positiva, solidaria y cálida • Prioriza la participación de la familia en la actividad escolar • Promueve valores compartidos: equidad, respeto, cooperación, etc. • Construye una comunidad sensible a las necesidades de los otros • Crea redes sociales de apoyo e instala centros de recursos parentales	• Genera espacios de interacción positiva y significativa entre los docentes • Promueve la cooperación y el trabajo en equipo • Fomenta la intervención del personal en la fijación de objetivos y la conducción del centro • Crea una red de apoyo para los docentes • Genera sentido de pertenencia con la institución a través del ocio, el reconocimiento, etc.
2.- Fijar límites claros y firmes	• Elabora un manual de procedimientos claro y consensuado para los alumnos • Promueve la colaboración de los alumnos en la elaboración de reglamentos • Compromete al alumno en la asimilación y respeto por las normas • Ejemplifica a través de los adultos el compromiso con los acuerdos • Brinda capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula	• Comunica cómo funcionan las estructuras y procesos institucionales • Promueve la participación de todos los miembros en la formulación de políticas y reglamentos • Promueve un permanente debate de las normas, reglas y expectativas para el personal y los alumnos • Crea órganos de detección de conductas de alto riesgo para docentes y alumnos	• Promueve la participación de los docentes en la elaboración y la modificación de las políticas y reglamentos • Exhorta a que se conduzcan de acuerdo a las reglas y acuerdos definidos • Fomenta la colaboración docente en el establecimiento de objetivos claros para la institución • Establece las políticas de lo que se espera de los docentes

			• Reduce las tareas que no guardan relación directa con la labor docente
3.- Enseñar habilidades para la vida	• Integra destrezas significativas que después pone en práctica: asertividad, resolución de conflictos, trabajo en equipo, etc. • Explora conexiones entre habilidades para la vida y éxito académico por competencias • Ofrece capacitación extracurricular: arte, deporte, etc. • Genera procesos educativos que potencian el respeto por el hombre y la naturaleza • Fomenta competencias para la relación con los demás: justicia, solidaridad, participación ciudadana, inclusión	• Capacita en una serie de valores: solidaridad, resiliencia, cooperación, autoestima • Alienta el aprendizaje permanente de los docentes • Crea actividades extraescolares con el fin de estimular el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la autoeficacia • Promueve las comunidades profesionales de aprendizaje y la investigación del practicante • Fomenta el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa	• Promueve la autoestima personal y profesional de los docentes a través de actividades de desarrollo profesional significativo • Fortalece las habilidades de afrontamiento de la tarea de educar • Actualiza su desarrollo profesional y permanente para responder a los desafíos según sus necesidades • Fomenta el desarrollo de destrezas como: fijar metas, manejar conflictos, comunicarse, resolución de problemas, trabajo colaborativo, etc. • Brinda oportunidades de aprendizaje que fomenten la satisfacción laboral y el bienestar afectivo-espiritual de los docentes
4.- Brindar apoyo y afecto	• Cuenta con programas de prevención e intervención ante conductas de riesgo • Promueve la figura del tutor de resiliencia • Pone atención en el desarrollo emocional del alumno • Proporciona incentivos y reconocimientos al alcance de los alumnos • Implementa procesos de intervención eficaz y resiliente para alumnos con cualquier tipo de problemas	• Reconoce y celebra los logros académicos y profesionales • Promueve la relación proactiva del director con la comunidad educativa • Genera unidades humanamente manejables en escuelas grandes • Los recursos están asegurados y son distribuidos equitativamente • Abre espacios para "escuelas de padres" • Promueve la celebración, el ocio, el descanso conjunto de los miembros de la comunidad	• Genera ambientes protectores y seguros para el docente • Promueve la sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo • Cuida que los sistemas de recompensas alienten las iniciativas individuales • Promueve la diversificación de los roles • Ofrece retroalimentación de superiores y pares • Promueve la claridad de políticas salariales • Permite que sea el propio docente quien determine su plan de desarrollo
5.- Establecer y transmitir expectativas elevadas	• Minimiza los efectos de la catalogación y etiquetación de los alumnos • Adopta la filosofía de que "todos pueden tener éxito" y "lo mejor posible" • Fomenta experiencias de autoeficacia y desarrollo personal • Pone retos que desafían a los alumnos	• Busca la profesionalización del personal • Apoya y recompensa la voluntad de asumir riesgos e innovar • Acompaña y propicia a que sean los docentes quienes elaboren los planes de crecimiento • Prevalece la actitud de "se puede" y de "hacer lo que realmente importa"	• Adecua el sistema de recompensas para reconocer aportes excepcionales • Introduce desafíos profesionales e induce a tomar iniciativas e innovar • Gratifica los desempeños especiales con recompensas, premios e incentivos • Genera la convicción de estar al servicio de causas que van más allá de ellos mismos

	• Establece criterios de aula con expectativas cognitivas participativas y significativas (grupos de trabajo, currículo abierto, etc.)	• Promueve el enriquecimiento del currículo escolar	• Valora los aportes que se hacen para convertir en realidad la misión y los objetivos de la escuela
6.- Brindar oportunidades de participación significativa	• Incorpora al alumno en órganos de gobierno escolar • Promueve su participación en servicios a la comunidad local • Suscita su participación en movimientos sociales y religiosos, lo que permite acceda a un compromiso mayor con la sociedad • Permite la formación de sociedades de alumnos con voz y cierta autonomía • Promueve que asuma diversos espacios de la vida escolar: revista, semana cultural, etc.	• Fomenta aspiraciones personales de crecimiento • Fortalece las asociaciones escolares y las iniciativas que de ahí provengan • Otorga roles significativos a padres de familia • Crea nexos mediante servicios orientados al bien de la sociedad • Promueve la mejora escolar a través de la participación de toda la comunidad educativa • Alienta la experimentación y la innovación	• Abre espacios que aseguran la intervención del docente en la adopción de decisiones pedagógicas y curriculares • Concede tiempo para participar en tareas educativas que trascienden el ámbito del aula • Brinda oportunidades para aportar las habilidades propias en el lugar de trabajo • Promueve el modelo de “investigación del practicante” e impulsa las “comunidades profesionales de aprendizaje” • Estimula la participación docente en proyectos que exceden el ámbito de la escuela

Fuente: Henderson y Milstein (2003) y elaboración propia.

Como se observa, la influencia más importante de la resiliencia escolar sobre los alumnos y docentes está en los aspectos relacionados con el clima escolar, las interacciones y los vínculos positivos, los grupos de apoyo, el aprendizaje significativo, las características del cuerpo docente, la naturaleza y cultura de la escuela como organización social y, especialmente, las acciones de los profesores en el salón de clases (estructura, preparación y planificación, énfasis en el trato, sistema flexible, expectativas altas, incentivos, etc.).

3.4.3 PERSPECTIVAS DE LA RESILIENCIA ESCOLAR

Las estrategias señaladas en el apartado anterior (Cfr. Tabla 3.6) sugieren, claramente, que echar a andar procesos resilientes en la escuela es una tarea ardua que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta lista de “buenos propósitos” resilientes, en diversas ocasiones, puede quedar sólo plasmada en el papel pues, como bien afirma Véliz (2014), en muchas escuelas existen ambientes “tóxicos” que contagian con sus características negativas, que opacan los aspectos positivos y, además, obstruyen cualquier iniciativa de mejora.

No se trata ahora de hacer un análisis exhaustivo de aquellos factores que obstaculizan o inhiben la posible construcción de la resiliencia escolar, ya que cada escuela es distinta aun en sus adversidades sino, simplemente, reflexionar sobre algunas situaciones que dificultan el hecho de pensar la resiliencia en muchas escuelas de América Latina y México.

Diversos análisis reportan que un elevado número de instituciones educativas en Latinoamérica y México se caracterizan por ser: escuelas rígidas, estancadas y aisladas, que funcionan a través de luchas de poder y poca comunicación; instituciones que viven una especie de “darwinismo escolar” (Meirieu, 1998:81), donde la educación de calidad sólo es para unos cuantos; centros de gran tamaño, con dificultades para crear ambientes afectivos sanos y vínculos positivos; escuelas con un rol intrascendente en la vida de los alumnos; instituciones con ausencia de estrategias de enseñanza y de formas de organización del aula; centros que carecen de programas de prevención e intervención destinados a fomentar la resiliencia; escuelas sin ningún compromiso ante la sociedad; centros preocupados más por las reformas administrativas que por las pedagógicas; en fin, centros educativos que padecen las restricciones estructurales que limitan los intentos individuales e institucionales de construir escuelas eficaces -burocracia, políticas salariales, sindicatos, etc.- (OCDE, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Backhoff *et al.*, 2005; Carvallo, 2005; Castejón, 2006; INEE, 2007 y 2008; Caso y Hernández-Guzmán, 2010).

Aunado a esto, existen factores internos y externos a la escuela que dificultan la implementación de la resiliencia entre los docentes latinoamericanos, como son: la sensación de malestar e ineficacia en sus labores personales y profesionales; cansancio y hastío; desarrollo y capacitación profesional insuficiente; realidad juvenil y variaciones en el alumnado que los desborda; reputación social desgastada; personal con edad significativamente mayor; falta de apoyo social y comunitario; sistemas de recompensas que frustran la motivación; ausencia de conocimientos y habilidades para emprender reformas pedagógicas eficaces; y multiplicación de actividades extraescolares para alcanzar un salario que no siempre satisface el mínimo de sus necesidades, entre muchas otras deficiencias (Henderson y Milstein, 2003; Solana, 2005; Mella, 2006; Simpson, 2008; Martínez, 2009; Murillo, Martínez y Hernández-Castilla, 2011).

Si a todo ello se agregan otros problemas sociales, como el alto porcentaje de deserción escolar, la gran cantidad de alumnos que fracasan académicamente, la violencia escolar, las valoraciones internacionales que reflejan el bajo nivel académico de los estudiantes, los graduados que aún no están en condiciones de trabajar ni de seguir estudiando, y los alumnos que salen de la escuela sin haber adquirido los conocimientos mínimos para hacer frente a la vida (Sarramona, 2004; Perrenoud, 2012); entonces se entiende que en muchas ocasiones sean los propios ambientes escolares un verdadero obstáculo para llevar a cabo los objetivos básicos que la educación exige. No obstante, es en este contexto de “pesimismo educativo” donde también surge la esperanza transformadora de la resiliencia escolar, ya que es en esta realidad donde realmente encuentra su sentido de ser, y está llamada a actuar.

La evidencia empírica ha demostrado que la resiliencia escolar es un referente teórico-práctico que permite no sólo hacer frente a los diversos obstáculos, sino que además, puede ser el sedimento para la construcción de un nuevo modelo educativo que aliente a las escuelas a centrarse más en los puntos fuertes que en los déficit, a promover conductas desde la óptica de las fortalezas, y a potenciar las capacidades de cada persona o grupo para superar así las adversidades personales, académicas o profesionales (Gruhl y Körbächer, 2013).

La implicación de la resiliencia en el entorno escolar, igualmente, manifiesta las posibilidades que tiene la escuela de autorrestauración y transformación, en cuanto promueve una serie de capacidades “vinculantes” que permiten compartir creencias, valores, sentimientos de identidad y pertenencia, compromisos, seguridades y convicciones para enfrentar cualquier tipo de obstáculo. Vista de este modo, la resiliencia escolar se convierte en un “potencial refigurador” de las historias educativas personales (Melillo, 2004), capaz de transformar el ser y quehacer de una institución educativa.

De igual forma, es posible observar que existen diversos modos de interpretar y aplicar la resiliencia en el entorno escolar (p.e. Henderson y Milstein, 2003; Melillo, 2004; Simpson, 2008; Ungar, 2008; Puig, 2010; Tomasini, 2012; Morales, 2013; Véliz, 2014), porque su adecuación depende de las circunstancias y particularidades de cada escuela pues, desde su misma pertinencia, la resiliencia escolar no puede ser absoluta ni exacta.

Más que una limitación, lo anterior forma parte de su riqueza, en tanto insta a que la presencia de los factores constructores de resiliencia escolar se identifiquen, se evalúen y mejoren continuamente para facilitar su incorporación en el ambiente educativo; sin una permanente identificación, evaluación y mejora, la implementación de la resiliencia quedaría desplazada por reacciones inadaptadas o disfuncionales.

Si las escuelas aspiran a adoptar medidas que vayan configurando algunos rasgos resilientes entre sus miembros, lo primero que precisan es comprender cómo los alumnos y docentes aprenden a responder positivamente a situaciones adversas, y cómo usar este conocimiento para potenciar sus fortalezas, su adaptación positiva y sus competencias para la vida y la autoeficacia. En este sentido, cada aula puede ser un espacio privilegiado de construcción de resiliencia en donde el docente se convierte, desde este enfoque, en un “sanador herido”, término por demás elocuente del también llamado “tutor de resiliencia” (Cyrulnik, 2004).

También es cierto que la resiliencia en la escuela puede comenzar a trabajarse a nivel curricular, no sólo como parte de un proceso de formación alternativa que promueva el desarrollo de habilidades en los estudiantes (Vergara, 2016) sino, más determinante aún, será cuando se haga vida a través del ejercicio concreto de prácticas resilientes en la institución escolar. Un cambio de mirada desde el director hasta el último miembro de la escuela puede lograr revertir los cambios que se propongan.

Asimismo, el auge de nuevos paradigmas relacionados con la educación hace necesario desarrollar formas alternativas y transversales para la aplicación de la resiliencia -p.e. a través de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, etc.-, por lo que se requieren contextos educativos más amplios y no centralizados en los modelos tradicionales pedagógicos, cuya realidad brinda muy pocos accesos a los recursos más satisfactorios de la resiliencia.

En conclusión, la resiliencia escolar está llamada a convertirse en un tema de suma actualidad e importancia en las escuelas y esto no sólo como consecuencia de los problemas y adversidades que, día a día, enfrentan los centros educativos; sino también, ante la urgencia de dotar a las escuelas y a la educación en general, de las mejores herramientas para superar y transformar muchos de los problemas que las aquejan. El reto está en creer que la resiliencia tiene muchas cosas buenas que aportar a la escuela.

Capítulo 4.

HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR EFICAZ Y RESILIENTE

La intención de vincular la eficacia escolar y la resiliencia educativa bajo un modelo de intervención escolar resulta sugerente si se estima que los hallazgos y recursos de ambos tópicos, aplicados conjuntamente, pueden contribuir a superar los problemas específicos que aquejan a la institución educativa como tal y, a su vez, generar procesos educativos novedosos, innovadores, comprometidos, equitativos e integrales, en beneficio de todos los miembros que intervienen directa o indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Desde este presupuesto, se hace necesario clarificar la posible conexión entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa; de hecho, esta relación no es un tema nuevo en el medio científico, ya que algunos investigadores se han interesado en unir ambas corrientes bajo parámetros de rendimiento escolar, excelencia académica o educación integral (p.e. Henderson y Milstein, 2003; Sammons, 2007). Si bien no es fácil encontrar numerosos estudios que involucren ambas visiones, al menos la referencia compartida existe.

Precisamente, más que una síntesis del marco teórico precedente, el presente capítulo tiene como objetivo establecer el influjo que la eficacia escolar y la resiliencia educativa, unidas, pueden producir sobre el quehacer pedagógico y

organizativo de la escuela; por tanto, las preguntas que van a orientar este capítulo son: ¿Es viable la unión de ambos tópicos bajo un mismo modelo de intervención escolar? ¿Cómo debe ser dicho modelo? ¿Qué importancia puede tener la elaboración de una propuesta escolar en aquellas instituciones que ejercen su labor en circunstancias de vulnerabilidad socioeconómica o adversidad escolar?

Para responder a estas cuestiones y alcanzar los fines que aquí se proponen es preciso dividir el capítulo en tres partes interrelacionadas. En la primera de ellas se exponen las similitudes y contrastes que, desde su origen, han existido en torno a la eficacia escolar y la resiliencia psicológica y educativa. El segundo apartado analiza la factibilidad de unir ambos conceptos en beneficio de la mejora organizativa y pedagógica de las escuelas; para ello se explicita el tipo de relación que puede establecerse entre la eficacia y la resiliencia. Esto resulta clave para determinar los cimientos del modelo de intervención escolar que se va a proponer.

Por último, el propósito del tercer apartado reside en la fundamentación de una propuesta escolar orientada hacia la eficacia y la resiliencia escolar, es decir: sus principios rectores, características, objetivos y dimensiones. Es necesario mencionar que no está dentro de los fines del presente capítulo desarrollar toda una teoría, sino simplemente contribuir a la reflexión que amplíe los horizontes para futuros proyectos de intervención escolar que conjuguen lo mejor de ambos tópicos. Al final del apartado también se dilucida la importancia que dicha propuesta puede tener para las escuelas situadas en contextos socioeconómicos adversos o vulnerables y, por tanto, “condenadas” al fracaso organizacional y a la “ineficacia” pedagógica.

En definitiva, aunque breve en extensión, el capítulo es de gran importancia ya que en él se presentan los criterios que darán sentido a la futura investigación.

4.1 DOS HISTORIAS PARALELAS TRAS UN MISMO FIN

Resulta llamativo el derrotero que la resiliencia educativa y la eficacia escolar han asumido de cara a la investigación científica actual. Mientras que la resiliencia en la educación se presenta como un tema novedoso, aún desconocido, que necesita seguirse investigando; la eficacia escolar ha comenzado a desaparecer del léxico educativo desplazada por otros términos más “acordes” a las circunstancias y exigencias presentes, es decir, calidad, mejora escolar, innovación, excelencia,

etc., aunque estos conceptos encierran en sí varias de las directrices propuestas por la eficacia escolar.

A pesar del entorno tan diverso, sin duda ambas corrientes unidas pueden constituir un valioso planteamiento escolar con repercusiones pedagógicas y organizativas para cualquier escuela que sea capaz de obtener lo mejor de ellas. Desde esta perspectiva, la eficacia y la resiliencia irrumpen en el ambiente educativo como dos historias paralelas llamadas a encontrarse.

4.1.1 CONCORDANCIAS ENTRE LA EFICACIA ESCOLAR Y LA RESILIENCIA EDUCATIVA

Los siguientes subapartados no sólo hacen mención a las semejanzas que existen entre la eficacia escolar y la resiliencia en educación, sino también analizan, de manera concisa, cómo se presentan en la actualidad estas similitudes con respecto a la realidad socioeducativa de las escuelas en México. El enfoque derivado de este planteamiento dará el sustento necesario para afirmar que la unión de ambas corrientes de investigación educativa puede orientar hacia una mejora pedagógica y transformar la organización escolar del centro.

4.1.1.1 *Emergen como una reacción al determinismo socioeconómico de una época*

Como se pudo constatar en los capítulos anteriores, tanto la eficacia escolar como la resiliencia psicológica surgen como una reacción a las tendencias deterministas de una época; concretamente, la eficacia escolar nace como respuesta al llamado “Informe Coleman” (Coleman *et al.*, 1966), en tanto que la resiliencia psicológica aflora como una alternativa a la psicología categórica de la década de los 60.

En efecto, la importancia del Movimiento de Eficacia Escolar radica en su oposición al determinismo sociológico que defiende el decisivo influjo del origen étnico y socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos, así como la escasa repercusión de la escuela en la formación para la vida de los estudiantes.

Afirmar que las instituciones educativas son intrascendentes en el desempeño y formación de un alumno y que “las inequidades asociadas a un niño debido a su situación socioeconómica en casa, serán las mismas inequidades con las que se enfrente en su vida adulta al finalizar la escuela” (Coleman *et al.*, 1966:325), será razón más que suficiente para que los estudios de eficacia escolar intenten demostrar que el resultado y futuro de cada alumno no está previamente determinado, sino que se va construyendo gracias a una serie de factores personales, escolares y ambientales que, en interacción con sus iguales y docentes, confluyen en el desarrollo académico y la formación integral de los estudiantes.

Por otra parte, la resiliencia psicológica emerge como una disyuntiva a los modelos de “riesgo” (ciencias sociales) o “patogénicos” (ciencias de la salud), que admiten que la persona que sufre una experiencia adversa, y más durante la infancia, será una víctima que tarde o temprano desarrolle una patología o una enfermedad en su vida (Yunes, 2006).

Esta percepción no tardó en trasladarse al ámbito educativo, lo que generó una sensación de desaliento respecto a los jóvenes y niños que llegaban a las escuelas con vivencias adversas, ya que se pensaba que los riesgos generalizados en su vida los condenaban, inconscientemente, a desarrollar un conjunto de problemas ya previstos de antemano: deserción escolar, bajo aprovechamiento, adicciones, violencia, embarazos no deseados, etc. (Henderson y Milstein, 2003).

Frente a la opinión tradicional, fuertemente establecida, de que una niñez infeliz determina el desarrollo posterior de las personas hacia formas patológicas del comportamiento y la personalidad, los trabajos de resiliencia psicológica y educativa han confirmado que son predicciones sin un fundamento sólido, y que la infancia no condena necesariamente a los estudiantes a ser adultos fracasados (Vera-Poseck, 2006). De esta forma, al igual que la eficacia escolar, la resiliencia educativa ha combatido el determinismo sociológico y económico que preconiza el desarrollo académico, la formación integral y el futuro de los alumnos (Cyrułnik, 2001).

Es interesante observar que después de 50 años, desde la irrupción de la eficacia escolar y la resiliencia psicológica y educativa, muchos centros escolares en México continúan basando sus experiencias pedagógicas y organizativas en

estereotipos científicamente “probados” como son los modelos de riesgo y déficit, cuya tendencia natural consiste en atender el problema, la limitación y el desconocimiento, en lugar de fomentar el aprendizaje significativo, las habilidades para la vida, las fortalezas, las eficacias propias y las competencias múltiples de todos los miembros que conforman una comunidad educativa.

4.1.1.2 *Ambas corrientes cimientan sus teorías en casos excepcionales o extraordinarios*

Indudablemente, la década de los 70 ha sido esencial para la consolidación teórico-práctica de la eficacia escolar y la resiliencia educativa. En términos generales, diversos autores concuerdan en situar durante estos años el influjo preponderante que tendrán algunas investigaciones, en el progreso científico de ambas corrientes de pensamiento (Grotberg, 2006; Creemers y Kyriakides, 2008; Carvallo, 2010; Tomasini, 2012).

Justamente, el trabajo publicado por George Weber, en 1971, es uno de los análisis más influyentes de la época sobre eficacia escolar, en tanto que en él se demuestra que existen unas escuelas que son más eficaces que otras, sin importar su contexto socioeconómico y que estudiar en una institución educativa u otra, sí que es importante para la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

Con el trabajo de Weber (1971), entre otros, comienza una nueva línea de estudios educativos enfocados en el análisis de las instituciones prototípicas, eficaces o ejemplares (*outliers*), llamadas así por no ajustarse a modelos preestablecidos y presentar resultados muy superiores a los previstos, respecto a la población a la que acogían (Townsend, 2007).

Ahora bien, el origen de los trabajos sobre resiliencia se remonta a la observación de ciertas conductas individuales de superación que parecían casos aislados y anecdóticos, y al estudio evolutivo de niños que habían vivido en condiciones difíciles y, pese a ello, florecían en sus vidas este tipo de conductas (p.e. Werner y Smith, 1982; Garmezy, 1991).

No obstante, fue a raíz de la investigación realizada por Emmy Werner y Ruth Smith (1982, 1992), que se llegó a considerar a la resiliencia psicológica como una disciplina científica con identidad propia. En ese trabajo, ellas descubrieron que

los niños y niñas con experiencias adversas o traumáticas tenían mayores probabilidades de padecer enfermedades, trastornos del aprendizaje y grandes problemas de adaptación; pese a ello, también encontraron niños y niñas resistentes y adaptables, que se desarrollaban con normalidad aun viviendo en condiciones adversas de pobreza, enfermedad, abandono o violencia.

A estos niños considerados previamente vulnerables y destinados al fracaso personal y profesional, que lograron sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido, se les dará el nombre de niños “extraordinarios” o “resilientes” (Werner y Smith, 1992).

Como se advierte, tanto la eficacia escolar como la resiliencia psicológica y educativa van a fundar sus teorías en casos excepcionales o extraordinarios; por ello, resulta interesante el gran desafío que aún en la actualidad se les presenta a ambas corrientes educativas, y es que varios de sus aportes a la educación en México no han logrado generalizarse, sino que se quedan en casos aislados o extraordinarios que, en ocasiones, intentan ser imitados pero no multiplicados ni reproducidos.

4.1.1.3 *Comparten una misma visión antropológica*

En una extensa variedad de definiciones hechas sobre la eficacia escolar y la resiliencia educativa subyace una antropología muy bien definida, es decir, una forma de entender y percibir al ser humano desde su contexto (p.e. Colmenares, 2006; Cyrulnik, 2007; Townsend, 2007; Ynclán y Zúñiga, 2013).

La aparición de ambas corrientes trajo consigo un cambio de paradigma en las distintas disciplinas sociales, pedagógicas y de la salud, ya que se abandona el enfoque sombrío de las carencias, limitaciones o enfermedades de la persona para centrarse en nuevas perspectivas que ponen el acento en los recursos, atributos, fortalezas, capacidades y apoyos que radican en el propio ser humano y, por lo tanto, en las instituciones de las cuales forma parte.

Desde una perspectiva antropológica, la eficacia escolar y la resiliencia educativa coinciden en señalar que el estudiante no es un mero objeto que necesita ser educado, sino un sujeto que se construye y colabora en la transformación de su medio. De este modo, el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje se

convierte en un proceso de aprendizaje-aprendizaje; lo que conlleva que alumnos y docentes se consideren como recursos y no tanto como usuarios de recursos, como participantes activos en el aprendizaje y no transmisores y receptores pasivos de contenidos, como productores en lugar de acreedores, como aptos para formarse y no sólo para informarse, como posibles líderes educativos antes que seguidores o “víctimas” escolares.

Una antropología así entendida transforma a la institución educativa de enseñanza en un centro educativo de aprendizaje, donde el alumno aprende a ser y hacer, mientras el profesor acompaña y se retroalimenta de ese mismo proceso de transformación personal. Acorde con ambas corrientes educativas, esta visión aboga por el desarrollo integral, no fragmentado, de los individuos que confluyen en la escuela; de hecho, una característica fundamental de la formación integral es que considera al alumno como un ser único capaz de autorrealización y no como un objeto subordinado a parámetros académicos estandarizados.

Igualmente, ambos tópicos indican que la verdadera formación integral no es aquella que “uniforma” los resultados de los estudiantes, sino la que pone en relación armoniosa cada una de las dimensiones que configuran al ser humano, esto es, la dimensión corporal, cognitiva, espiritual, afectiva-emocional, ética, sociopolítica, estética y comunicativa.

En definitiva, eficacia y resiliencia escolar comparten una misma visión antropológica que pone como objeto de su análisis a la persona como un ser con recursos, fortalezas y capacidades, y a la escuela como un medio que posibilita el crecimiento personal, vocacional y profesional de los miembros que la conforman. Reorientar la función de la escuela se convierte en todo un desafío para muchas instituciones mexicanas que aún tienen entre sus objetivos “transmitir” conocimientos.

4.1.1.4 *Existe una correlación histórica en sus procesos de consolidación*

Es innegable que ambos movimientos nacen con objetivos y fines muy diversos entre ellos; no obstante, existen indicios que parecen orientar el devenir histórico de la eficacia escolar y la resiliencia psicológica y educativa en una misma dirección, hasta nuestros días.

En términos generales, el proceso histórico de la eficacia escolar y la resiliencia educativa se puede establecer en tres grandes etapas: a) estudios sobre las capacidades extraordinarias de las escuelas y las personas; b) estudios que identifican y relacionan los factores de eficacia y resiliencia en cuanto procesos, y; c) estudios que consolidan a ambas corrientes como paradigmas educativos.

Con respecto a la primera etapa, las dos corrientes de investigación educativa van a descubrir, a través de la existencia de las escuelas extraordinarias o eficaces y de los niños resilientes o extraordinarios, que existen factores que identifican y apuntan a la consolidación de estas personas o instituciones educativas (p.e. Edmonds, 1979; Werner y Smith, 1992).

Los estudios en esta primera etapa identifican y verifican cuáles son las variables que distinguen a una institución eficaz o bien, a una persona resiliente. Curiosamente, la pregunta que los investigadores intentaron responder en ambos casos es la misma: ¿qué características poseen las escuelas eficaces, o los niños resilientes, que progresan frente a las adversidades, los riesgos y el aparente fracaso? Es propio de este periodo la aparición de extensos y detallados listados con las cualidades, rasgos, características y capacidades de las escuelas prototípicas y los individuos llamados resilientes o extraordinarios.

La segunda etapa supuso dar un paso más en la fundamentación de ambas teorías, ya que se pretendía indagar cuál es la dinámica interna entre los factores que permite la constitución de una escuela eficaz o de una persona resiliente. Durante esta etapa, la preocupación se centró en aquellos factores de riesgo o ineficaces que impiden el avance de los procesos eficaces y resilientes.

De igual modo, en esta segunda etapa aparecen los primeros modelos teóricos y metodológicos que ponen el acento en el desarrollo de los estudios sobre eficacia escolar y resiliencia psicológica y educativa demostrando, sobre todo, su carácter de proceso (p.e. Stoll y Fink, 1996; Cyrulnik, 2001). Asimismo, es necesario señalar la importancia que adquiere el análisis profundo del contexto socioeconómico para ambas corrientes, en tanto éste resulta clave para entender muchos de los procesos que se verifican en la eficacia escolar y la resiliencia educativa.

Por último, la tercera etapa alude a la consolidación de la eficacia escolar y la resiliencia educativa como paradigmas, en cuanto ambas buscan orientar la

acción práctica del acontecer educativo y, a su vez, proveer de un marco teórico las evidencias que cimientan la mejora de las escuelas y el desarrollo resiliente de las personas. Durante este periodo también surgen algunos modelos de eficacia escolar y resiliencia educativa que se presentan como integrales, holísticos o ecológicos (p.e. Richardson, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Masten, 2007).

En suma, los dos movimientos se afianzan como paradigmas no sólo por movilizar distintas disciplinas sociales, pedagógicas, organizativas y de la salud, sino también porque logran condensar concepciones básicas culturales, imágenes humanas psicosociales, partes de teorías científico-pedagógicas y descripciones empíricas para exponer sus argumentos sociales, educativos, psicológicos y culturales.

A pesar de los aportes de la eficacia y la resiliencia a la educación en general y a las escuelas en particular, el surgimiento de diversas disciplinas en el ámbito científico, los nuevos enfoques sobre la organización escolar y el aprendizaje, las mejoras pedagógicas y tecnológicas, etc., han supuesto nuevos retos para ambos constructos. Este desafío entraña, en ambos casos, un proceso no de adecuación, sino de reestructuración o reformulación. Desde luego, no basta con calcular el valor agregado que brindan las materias académicas para conocer la eficacia escolar de un centro. El Movimiento de Eficacia Escolar precisa poner la mirada en distintos “saberes” y factores subjetivos, que ayuden verdaderamente a transformar la vida de quienes pasan por las aulas escolares (Murillo, 2008).

Por su parte, la resiliencia escolar o educativa requiere entender a los actores educativos (docente y alumno) no como fragmentos de resiliencia, sino como organismos integrales y sistémicos capaces de resiliencia. Ante esto, no es difícil prever que los siguientes años serán de constante evolución para estos dos tópicos, si quieren influir aún en el acontecer educativo actual y mundial.

4.1.1.5 Analogía de factores entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa

Desde un inicio, la identificación de factores capaces de generar procesos resilientes o eficaces se ha convertido en un objetivo prioritario que tanto la eficacia escolar como la resiliencia psicológica y educativa, asumirán como parte fundamental de sus investigaciones (p.e. Edmonds, 1979; Grotberg, 2001).

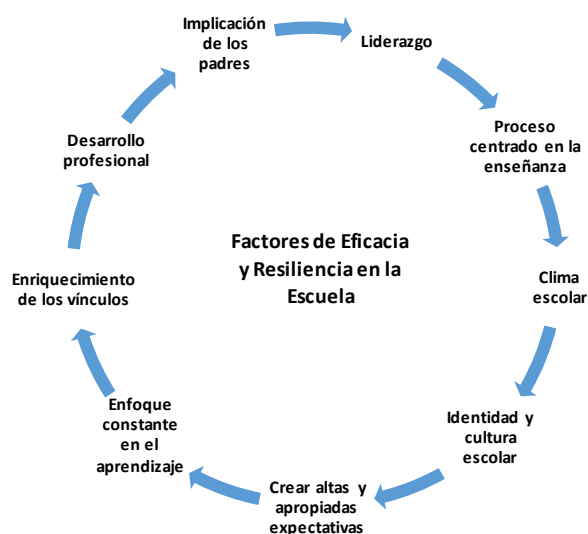
En este sentido, se entiende por factor de eficacia a la causa o variable que contribuye, junto con otras, a lograr un resultado determinado, es decir, una escuela eficaz (Murillo, 2005). Por otro lado, la resiliencia psicológica y educativa distinguen, claramente, dos tipos de factores que coexisten e interactúan en todo proceso resiliente: los factores protectores y los de riesgo.

Dado el interés por comprender cómo ciertas personas logran enfrentar, superar y trascender situaciones adversas o traumáticas, los investigadores han procurado reconocer cómo interfieren estas variables en la vida de los individuos. Así, se entiende por factores de protección o resilientes, a las cualidades o características que logran reducir los efectos de las situaciones adversas y, al mismo tiempo, favorecen el buen desarrollo de las personas, familias o instituciones.

Por el contrario, los factores de riesgo se refieren al conjunto de condiciones desfavorables del individuo (biológicas o psicológicas) o de su ambiente (sociales), y que van unidas a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socioemocional o espiritual de la persona que las padece (Nizzoli y Colli, 2004).

Además de las numerosas y extensas listas de factores, eficaces y resilientes, identificados por los investigadores, resulta llamativo que éstas sean, en gran parte, las mismas variables que han estimado como determinantes para acceder a entornos escolares eficaces o resilientes. A continuación se enuncian los factores afines y relevantes de la eficacia y la resiliencia educativa (Cfr. Figura 4.1).

Figura 4.1 Factores coincidentes entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, es oportuno señalar que existen ambientes tóxicos en las escuelas que obstruyen los efectos de dichos factores si estos, junto con otros, no se implementan de una forma sistemática y continua, en cualquier entorno educativo; por ello, una vez identificadas las semejanzas que contribuyen a la creación y tipificación de una propuesta escolar eficaz y resiliente, es inevitable mirar la contraparte, es decir, las divergencias que obstaculizan cualquier intento de colaboración entre ambas corrientes teórico-prácticas.

4.1.2 DIFERENCIAS ENTRE LA EFICACIA ESCOLAR Y LA RESILIENCIA EDUCATIVA

Establecer las coincidencias entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa supone un esfuerzo por abstraer, de dos corrientes de investigación tan diversas, aquellos elementos análogos; en cambio, bastaría simplemente con mencionar los objetivos y fines de cada término para entender las discrepancias que las separan.

Pese a la obviedad, conviene especificar las divergencias que existen entre ambos movimientos para comprender el grado y modo en que los dos constructos logran complementarse por un mismo fin. Así, se sabe que son tres los grandes ejes que definen el objeto de estudio de la eficacia escolar; estos son: a) estimar la magnitud de los efectos escolares; b) identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz; c) y diseñar líneas de actuación

que orienten la mejora educativa del centro y del sistema educativo hacia la eficacia (Murillo, 2005).

Por su parte, la resiliencia educativa o escolar surge como una valiosa herramienta de intervención que no busca evaluar o diagnosticar el acontecer educativo desde parámetros preestablecidos como la eficacia, sino que pretende contribuir al desarrollo resiliente de los actores educativos para que logren sobreponerse a la adversidad, adaptarse a las presiones propias del centro, transformar las crisis en oportunidades de mejora y adquirir las competencias social, afectiva, cognitiva y vocacional, necesarias para superar las dificultades de la vida.

Mientras que la eficacia escolar aparece como una vía que acrecienta nuestra comprensión del fenómeno educativo y determina el modo en que una serie de medidas, previamente definidas (valor agregado, equidad, formación integral), operan en los resultados escolares de los estudiantes; la resiliencia escolar funciona como marco de referencia y análisis que ayuda a comprender el funcionamiento interno y subjetivo del centro (sistema de creencias, demandas psicosociales, sistemas de comunicación), y a generar procesos interaccionales que permitan soportar, afrontar y superar los desafíos vitales propios de la educación (constitución organizacional).

En síntesis, si la eficacia escolar es incisiva y “quirúrgica” respecto al análisis de la educación y de las escuelas, la resiliencia es comprensiva y holística sobre lo que sucede en la escuela y su cultura; la eficacia busca la mejora escolar, en cambio, la resiliencia se orienta hacia el desarrollo, el crecimiento y la transformación de las personas en el centro; la eficacia se identifica metodológicamente sobre todo con lo cuantitativo, la resiliencia es más cualitativa –aunque no se excluyen ambos métodos en una y otra–; la eficacia combate el bajo rendimiento, la falta de calidad, la ineficacia, opuesto a ello, la resiliencia se define en contra de la vulnerabilidad, la adversidad y el riesgo; la eficacia escolar no sólo quiere saber lo que funciona en la educación, sino también por qué ciertas cosas parecen funcionar, por el contrario, la resiliencia educativa pretende indagar y solucionar el modo en que una escuela y las personas que la conforman consiguen avanzar hacia sus objetivos, pese a las dificultades propias de la educación.

En definitiva, aunque los enfoques y fines son distintos, al final parecen ser más decisivas las características y elementos que unen y complementan a ambas

corrientes; de hecho, mientras la eficacia escolar evalúa, analiza, diagnostica y señala cómo puede mejorar la escuela para alcanzar sus objetivos y ser eficaz, la resiliencia se dirige a la cultura del centro y prepara a los miembros de la comunidad educativa a transformar sus prácticas, enfrentar las adversidades y, desde ahí, construir contextos de eficacia y resiliencia educativa.

4.2 FUNDAMENTOS PARA UNA ESTRECHA COLABORACIÓN

Definidos los atributos que asemejan y distinguen a ambos movimientos, es necesario abordar dos interrogantes que avalen la posible colaboración educativa entre los dos tópicos, estas son: ¿De qué forma pueden enriquecerse la eficacia escolar y la resiliencia educativa? ¿Es plausible unir ambas corrientes de investigación educativa bajo un mismo modelo de intervención escolar? Esclarecer ambas interrogantes es el objetivo del siguiente apartado.

4.2.1 UN MUTUO ENRIQUECIMIENTO

La realización de contextos escolares resilientes no es una tarea más que se pueda agregar a la de por sí dinámica ajetreteada de los centros; no obstante, en algunas ocasiones coincide esta necesidad con el diagnóstico que los estudios sobre eficacia escolar consideran indispensables para lograr una escuela y una educación eficaz (Sammons, 2007).

En este sentido, Henderson y Milstein (2003) señalan que implementar la resiliencia en la escuela se convierte en “la base de una educación eficaz, ya que una educación eficaz o excelente da lugar, asimismo, al florecimiento de la resiliencia” (Henderson y Milstein, 2003:53). Esta postura, dirán los autores, conduce a los miembros del centro a asumir un mayor compromiso con la mejora y el cambio escolar.

Es importante seguir clarificando el modo en que ambos constructos se enriquecen mutuamente; en efecto, conforme a la evidencia empírica recabada, la eficacia escolar está en disposición de aportar los argumentos necesarios que ayuden a superar la ambigüedad que aún existe respecto a las definiciones y el uso de la terminología resiliente (Luthar, 2006). Este aporte puede brindar las

evidencias teóricas que eviten se sigan generando interpretaciones tan variadas como contradictorias sobre la resiliencia. Conforme a esto, los análisis longitudinales de la eficacia escolar llenarían muchos de los vacíos e incertezas que aún persisten en los trabajos sobre resiliencia psicológica y educativa (Becoña, 2006).

Aunque la resiliencia educativa suscita expectativas prometedoras de mejora para la escuela, no se le puede considerar la única respuesta posible de la persona u organización ante la adversidad; por tanto, la eficacia escolar también funciona como un instrumento de análisis que augura qué tipo de propuestas educativas pueden ayudar o favorecer a la resiliencia y, en particular, al centro escolar.

De igual forma, es frecuente la crítica que se hace a la resiliencia psicológica y educativa debido a la inestabilidad del fenómeno resiliente. Tanto las instituciones llamadas resilientes como aquellas no resilientes, muestran cambios en su manera de enfrentar y superar las adversidades en diferentes etapas de su historia, lo que supone un desafío y motivo de incertidumbre esperar un patrón estable y unificado de respuestas. En efecto, los análisis empíricos de la eficacia escolar pueden garantizar al menos un patrón de comportamiento (factores asociados a la resiliencia) para saber cuándo se está frente a una acción resiliente o no.

Por último, una objeción que también se le atribuye a la resiliencia educativa gira en torno al carácter teórico que cuestiona la utilidad científica del concepto en sí mismo. Al respecto, la eficacia escolar, desde un enfoque operacional, puede contribuir en la selección de los indicadores que midan este fenómeno multideterminado (factores que intervienen), así como sus relatividades (manifestación en sólo unas áreas de funcionamiento) y su inestabilidad (la presencia en algunas situaciones mientras en otras no). Esta selección de indicadores resulta crucial en todo proceso de intervención resiliente, ya que dependiendo de los recursos técnicos y humanos y los enfoques teóricos, la resiliencia escolar puede ser examinada y definida sin que ello dificulte su operacionalización. Hasta aquí la aportación de la eficacia escolar a la resiliencia educativa.

Si bien la eficacia escolar es la corriente de investigación educativa que más ha aportado a la mejora de la escuela en todo el mundo (Carvallo, 2010), no es menos

cierto que muchos de sus resultados también “han generado serias dudas acerca de la calidad y funcionalidad de sus aportaciones” (Murillo, 2004:111).

Como es de suponer, resulta ingenuo pensar que la resiliencia educativa sea la solución a las críticas que durante décadas han aquejado a la eficacia escolar; pese a ello, la resiliencia está igualmente en grado de enriquecer los análisis sobre eficacia. De hecho, los hallazgos acerca de lo que hace que un centro sea eficaz, serían más completos si una vez probado el influjo de la escuela a través del valor agregado, se acompañaran de análisis más detallados sobre los mecanismos internos que explican tales efectos, captados desde otros ángulos de estudio, como pueden ser los aportados por la resiliencia psicológica y educativa.

Precisamente, en diversas ocasiones los estudios sobre eficacia han desestimado “contar” lo que los profesores, y no sólo los alumnos, perciben de primera mano en el salón de clases y el centro para comprender lo que ocurre en la organización e implementar estrategias de mejora. Este “pequeño olvido” es elemental si se considera que una de las conclusiones más sólidas de la eficacia es el papel determinante del profesorado para una enseñanza eficaz; en consecuencia, resulta fundamental indagar, desde la resiliencia educativa, no sólo lo que los profesores hacen por medio de su práctica docente, sino además el modo en que piensan, viven, superan sus problemas y transforman sus adversidades personales y escolares.

Más aún, la resiliencia educativa puede proveer a los trabajos sobre eficacia de novedosa información para futuros análisis sobre variables hasta ahora desconocidas o muy poco analizadas y que hoy se consideran determinantes del proceso escolar, por ejemplo: bienestar socioemocional, afrontamiento, liderazgo resiliente, etc.

En este sentido, una de las críticas “históricas” más férreas contra la eficacia escolar es que su investigación se concentra, de manera exclusiva, en ciertos parámetros cognitivos de la escolaridad y, aunque esto ya ha cambiado, aún se conserva ese estigma negativo sobre los trabajos de eficacia. Justamente, la resiliencia educativa puede retroalimentar a la eficacia con distintas medidas actitudinales, sociales, morales y psicológicas que ayuden a determinar la consistencia de los efectos de la escuela sobre la formación de los estudiantes.

La investigación sobre eficacia también ha confirmado la estrecha vinculación que existe entre la familia y la eficacia de la escuela; sin embargo, el tema no se ha afrontado en profundidad desde otras perspectivas, de modo que resulta elemental el aporte de la resiliencia escolar para iluminar cuestiones como la relación hogar-escuela y analizar de forma más profunda y comprensiva, la naturaleza aditiva del hogar y el centro en la formación integral de los estudiantes.

En términos generales, la resiliencia educativa conlleva entre sus fines el afrontamiento y la búsqueda de alternativas para situaciones que, aparentemente, no tienen solución. Desde luego, analizar los mecanismos internos de afrontamiento puede ayudar a la eficacia escolar a encontrar respuestas que ayuden a transformar las escuelas con ambientes escolares ineficaces y tóxicos.

En conclusión, la eficacia escolar contribuye a valorar la fiabilidad y reproducción de los análisis sobre resiliencia educativa; mientras que esta última abre el espectro de la eficacia escolar hacia otro tipo de variables en las que se valoren las visiones y percepciones subjetivas de los estudiantes, los docentes y los padres de familia, en favor del buen acontecer educativo.

4.2.2 VIABILIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO ESCOLAR EFICAZ Y RESILIENTE

El binomio eficacia escolar y resiliencia educativa, si bien parece referirse a situaciones yuxtapuestas, con lo cual se zanjaría cualquier duda respecto a su posible correlación, no deja de suscitar diversas interrogantes, como es el clarificar si en realidad se trata de dos tópicos distintos, separables o conciliables.

Una vez demostrado que ambas corrientes se enriquecen desde sus propios ámbitos científicos, se establece la siguiente cuestión: ¿es posible unir dos movimientos que difieren tanto en sus objetivos como en sus fines, bajo un mismo modelo de intervención escolar?

Antes de responder, conviene señalar que la cuestión antropológica y social de “los fines de la acción educativa” es la que posibilita la unión entre ambos constructos; es decir, la resiliencia educativa en cuanto favorece la formación integral de la persona, se constituye parte de los fines prácticos de la eficacia escolar. Por otro lado, la limitación que supone comprender los procesos

complejos y subjetivos de la eficacia, exigen el soporte de otras corrientes de investigación, como la resiliencia educativa, que ayuden a clarificar sus propósitos, proyectos y programas de acción; de modo que la eficacia escolar y la resiliencia educativa no sólo se enriquecen, sino también se ratifican.

En suma, la eficacia escolar y la resiliencia educativa se diferencian por la diversidad de sus propósitos analíticos, de ahí que sus divergencias sean más un asunto de psicología escolar o sociología educativa, que de la propia investigación educativa o pedagógica. En este sentido, es en el campo de la investigación educativa donde la eficacia escolar y la resiliencia educativa hacen viable y necesaria su interrelación, en cuanto que su mutuo aporte puede ser de gran relevancia para las prácticas socioculturales, organizativas y pedagógicas de las instituciones educativas.

El mutuo enriquecimiento entre la eficacia escolar y la resiliencia educativa, bajo una misma propuesta escolar, puede representar un mayor influjo de éstas en el acontecer educativo de las escuelas, ya que las puede orientar con mayor certeza hacia la autodefinición, el desarrollo organizacional y la mejora e innovación pedagógica continua.

Más aún, el enfoque derivado de dicha unión no es unívoco, como la mención de los términos parece sugerirlo; por el contrario, ambas corrientes se complementan desde diversas perspectivas educativas o psicológicas no identificadas únicamente como de contenido eficaz o resiliente (p.e. la psicología positiva, la neuroeducación o las escuelas de calidad). Lógicamente, la eficacia y la resiliencia educativa expresan la diversidad filosófica, antropológica, social y pedagógica que puede coexistir respecto al fenómeno educativo.

De igual forma, en esta posible unión bajo un mismo modelo de intervención escolar, las distintas propuestas de la eficacia y la resiliencia educativa no se anulan ni son intercambiables, puesto que no se trata de que se fusionen en una determinada concepción epistemológica (p.e. eficacia resiliente o resiliencia eficaz). Claro está que la propuesta no excluye el mutuo enriquecimiento o bien, el trabajo que por diversos caminos ambas entidades tienen como objetivos y propósitos.

En definitiva, la unión de ambos tópicos no sólo es posible sino necesaria, en cuanto que la eficacia escolar y la resiliencia educativa se complementan y pueden

orientar con mayor precisión el quehacer pedagógico y organizativo de un centro escolar.

4.3 UN MODELO ESCOLAR EFICAZ Y RESILIENTE

La información expuesta hasta ahora forma parte de un proceso investigativo más amplio, cuyo objetivo pretende vislumbrar empíricamente los fundamentos de un posible modelo de intervención escolar que concentre los esfuerzos, cualidades, virtudes y acciones útiles de la eficacia escolar y la resiliencia educativa.

Como se indicó anteriormente, no es pretensión de este trabajo crear o proponer una nueva teoría, en cambio, sí se busca ofrecer, con base en los referentes teóricos consignados de la eficacia escolar y la resiliencia educativa, un planteamiento escolar con las cualidades y características sugeridas de antemano por diversos investigadores (Henderson y Milstein, 2003; Grotberg, 2006; Murillo, 2007; Sammons, 2007; Blanco, 2008; Simpson, 2008; Creemers y Kyriakides, 2008; Bazarra y Casanova, 2013).

Sin duda, elaborar una propuesta de intervención escolar que compagine la eficacia y la resiliencia puede servir como una herramienta de análisis y autoevaluación que, además, ofrezca los recursos necesarios para futuras reflexiones que busquen hacer frente a los diversos problemas que hoy padecen algunas instituciones escolares en México.

En conclusión, las siguientes páginas van a intentar definir la estructura de un modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia educativa, esto es: sus principios, características, objetivos y dimensiones. La evidencia científica está ahí, lo novedoso del apartado está en “imaginar” ambos tópicos bajo un modelo de intervención escolar.

4.3.1 PRINCIPIOS RECTORES PARA UNA PROPUESTA DE MODELO ESCOLAR

La propuesta de un modelo escolar eficaz y resiliente requiere de la formulación de unos principios rectores que orienten y den sustento a las estrategias, planes,

diagramas organizativos o, simplemente, a las líneas de acción de dicho planteamiento.

De acuerdo con la descripción de los factores asociados a la eficacia escolar y la resiliencia educativa, existen diversos puntos de contacto entre ambas corrientes de investigación que pueden configurar la estructura de un modelo de intervención escolar. A continuación se exponen los factores o principios que deben fundamentar la elaboración de una propuesta escolar orientada a la eficacia escolar y la resiliencia educativa (Cfr. Tabla 4.1).

Tabla 4.1 Principios del modelo escolar eficaz y resiliente.

Factores promotores de eficacia		Factores constructores de resiliencia
Metas compartidas, consenso y trabajo en equipo	Propósito de la escuela	Expectativas elevadas, oportunidades de participación significativa
Búsqueda de significados, resolución de problemas, altas expectativas	Clima escolar positivo	Enriquecimiento de los vínculos, expectativas elevadas, oportunidades de participación
Aprendizaje activo, gestión del tiempo, organización eficaz del aula	Disposición al aprendizaje	Enriquecimiento de los vínculos, enseñanza de habilidades para la vida, expectativas elevadas, oportunidades de participación
Claridad de propósitos, lecciones estructuradas, refuerzos, atención a la diversidad	Buena enseñanza	Enriquecimiento de los vínculos, afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación
Metacognitivo, interdisciplinario, más profundo que extenso, basado en proyectos, significativo, conectado con el mundo real	Currículo	Enriquecimiento de los vínculos, enseñanza de habilidades para la vida, expectativas elevadas, oportunidades de participación
Participativo, colegiado, pedagógico, transformacional, orientado a la justicia social	Liderazgo	Enseñanza de habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación
Acuerdos y consensos, trabajo colaborativo, participación orientada a lo académico	Colegialidad	Afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación
Innovación y mejora escolar, evaluación basada en el desempeño, práctica docente actualizada, criterios de eficacia del estudiante	Mejora sostenida	Enriquecimiento de los vínculos, afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación

Fuente: Henderson y Milstein (2003:54) y elaboración propia.

De manera sucinta, se expone el significado de cada uno de estos factores:

- **Propósito de la escuela:** Es la razón de ser de la escuela, crea identidad y alude a los objetivos definidos, consensuados y determinados por la comunidad educativa.

- Clima escolar positivo: Se manifiesta en una cultura escolar propositiva y el fomento de vínculos sociales sanos.
- Disposición al aprendizaje: Describe la acción de aprender; hace del aula un centro de acopio de información significativa que pueda ser utilizada, posteriormente, para definir problemas e identificar soluciones.
- Buena enseñanza: Indica la pluralidad y calidad de las didácticas, alude al buen desarrollo de la práctica docente.
- Currículo: Permite introducir cambios significativos y constructivistas en todos los ámbitos escolares y áreas académicas.
- Liderazgo. Se refiere a la capacidad y el modo de ejercer la autoridad.
- Colegialidad: Consiste en el desarrollo de relaciones profesionales y cohesivas en el claustro de profesores que ayuden a crear una cultura de mejora escolar.
- Mejora sostenida: Acción de crear, evaluar, reformular y proponer prácticas pedagógicas y organizativas para la mejora de la escuela. Supone el desarrollo profesional de los docentes.

Una vez definidos los principios rectores que, indiscutiblemente, debe poseer una propuesta educativa, es posible proponer un modelo escolar que asocie lo mejor de la eficacia escolar y la resiliencia educativa.

4.3.2 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO ESCOLAR EFICAZ Y RESILIENTE

El diseño de un modelo de intervención escolar requiere de diversos supuestos teórico-prácticos, que garanticen el análisis profundo de la realidad que se percibe y sobre la cual se pretende influir. Por tanto, los siguientes subapartados justifican la caracterización de una propuesta escolar en la que los recursos personales, educativos y sociales constituyen una composición de posibilidades, eficaces y resilientes, para cualquier institución que reflexione sobre su tarea educativa.

4.3.2.1 Características del modelo escolar orientado a la eficacia y la resiliencia

Un modelo que vislumbre una forma de ser, una manera de estar y, sobre todo, un modo de proceder frente al acontecer educativo necesariamente debe ser programático, en cuanto busca orientar las acciones y políticas de una escuela, y porque su formulación comporta que se vayan construyendo y evaluando las acciones que marquen el rumbo de las estrategias que se quieran emprender. De hecho, la propuesta escolar que se proyecta es proactiva, integral y dinámica.

Además, el modelo de intervención escolar se visualiza como un organismo en constante evaluación y desarrollo, puesto que no parte de lineamientos o contenidos rígidos para su construcción o cumplimiento. En este sentido, el nuevo constructo necesita nutrirse de manera bidireccional de su interacción con el ambiente, ya que busca abordar directamente el entorno escolar sin desatender el contexto familiar que rodea a los estudiantes y docentes; en tanto que es el hogar el principal propiciador de comportamientos y sentimientos positivos o negativos de todos los miembros que colaboran, estudian y confluyen en la escuela.

Como se advierte, una propuesta escolar eficaz y resiliente necesita afectar el microsistema del individuo, de modo que cause un impacto positivo en los pensamientos, sentimientos, competencias, actitudes, creencias, habilidades y herencias sociales y culturales que confluyen en el sujeto a nivel personal, escolar y social; por esta razón, el modelo aspira a generar un modo de proceder frente a toda realidad educativa.

En resumen, una escuela orientada hacia la eficacia escolar y la resiliencia educativa debe considerar a la institución educativa como una totalidad integrada (hogar-sujeto-escuela-sociedad, en red), que se desmarca de todos aquellos planteamientos educativos que tienden a fragmentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a reproducir las desigualdades del entorno, creando recintos de escolarización cerrados, comúnmente aislados entre sí.

4.3.2.2 *Objetivos del modelo de intervención escolar eficaz y resiliente*

Toda institución que oriente su proyecto educativo hacia la construcción de un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente, necesita elaborar un propósito educativo que se cimiente a partir de la evaluación de los factores directivo-organizativos y los educativo-pedagógicos del mismo centro.

En efecto, la evaluación de los factores directivo-organizativos alude a las modificaciones estructurales y funcionales destinadas a incrementar la motivación y la cooperación de cada actor educativo en favor de la mejora escolar. Por otro lado, los cambios en los factores educativos determinan las modificaciones pedagógicas y curriculares dirigidas a construir contextos de eficacia escolar y resiliencia en la práctica docente de toda institución (Braslavsky, 2004).

Los actores escolares no sólo participan en este proceso de evaluación, sino también colaboran en la obtención de las medidas adoptadas para producir ambos tipos de modificaciones. Una propuesta así entendida ayuda a configurar una verdadera comunidad educativa consciente de sus capacidades y orientada hacia el desarrollo, la formación de sus miembros y la mejora educativa del centro, promueve ambientes físicos y sociales que ofrecen recursos pedagógicos y organizativos eficaces y resilientes, y fomenta la capacidad del propio centro para negociar las cuestiones que le son culturalmente significativas -p.e. seguridad, justicia, equidad, inclusión, etc.- (Ungar, 2008).

Asimismo, se considera que el trabajo que subyace a la construcción e implementación de un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente puede fomentar el desarrollo de habilidades para la vida, como son: pensamiento crítico, investigación de la práctica, autoevaluación, discernimiento, resolución de problemas, trabajo en equipo, adopción de decisiones por consenso e institución de metas compartidas. Destrezas que van más allá de la propia escuela y el aula (Milstein, 1993).

En síntesis, son tres los objetivos que se pretenden al querer implementar una propuesta escolar eficaz y resiliente en las escuelas:

- Promover estrategias encauzadas a prevenir riesgos o superar adversidades. La planificación del modelo, en cuanto propuesta programática, puede ayudar a disminuir la exposición y alcance de los

eventos intrínsecos y extrínsecos de fracaso, crisis o vulnerabilidad de los actores educativos en su conjunto.

- Favorecer estrategias encaminadas a generar procesos de afrontamiento. Una vez hecho el análisis de los factores organizativos y pedagógicos, es posible concebir procesos conducentes al enfrentamiento y transformación de los problemas que aquejan al centro escolar. Conocer otras experiencias escolares eficaces y resilientes también aumenta la autoconfianza y desarrolla el sentimiento de control personal.
- Establecer estrategias orientadas a la mejora e innovación escolar continua. Si bien el proceso que define e instaura dicha propuesta comienza con el propósito del centro, ésta alcanza su culmen con la implementación de prácticas que hagan posible el desarrollo adecuado de los miembros y los objetivos propios de la escuela.

Por último, es necesario señalar que la naturaleza del modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia es, en sí, compleja y multidimensional, ya que implica numerosos factores individuales, familiares y del ambiente socioeducativo; por tal motivo se define como un modelo escolar “orientado” hacia la eficacia y la resiliencia, y no de un modelo “de” eficacia escolar y resiliencia educativa. Este matiz refleja el carácter dinámico, no estático, de una propuesta que pide ser evaluada y construida cuando la realidad así lo requiera.

4.3.2.3 Dimensiones del modelo escolar orientado a la eficacia y la resiliencia

La conformación de un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente en las escuelas supone un conjunto de cualidades o características que lo definan como tal; no se intenta ofrecer una lista de factores que garanticen de manera absoluta el establecimiento de dicho modelo escolar pues, como se mencionó anteriormente, la propuesta se elabora a raíz de la realidad educativa que se insta a transformar.

Pese a lo anterior, la evidencia científica ha confirmado la existencia de ciertos elementos o dimensiones, más allá de las simples listas de factores, que han

logrado que muchas instituciones²² que padecen situaciones educativas adversas consigan sobreponerse y salir transformadas en sus prácticas pedagógicas y en su organización escolar (Sammons, 2007).

Más aún, estas cualidades o dimensiones sólo tienen efecto en la medida que se construyen, asumen, evalúan y comparten a nivel individual y colectivo. En relación con esto, el psicólogo ruso Vygotsky (1978) señala que todo acto inteligente de la persona se origina dentro de un contexto social, que le da sentido y lo interpreta; luego este acto social, cargado de un significado compartido, es asumido interiormente por el individuo y adoptado como un nuevo modo de comportamiento, a partir de esas interacciones. Acorde con esto, las dimensiones de un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente requieren la apropiación social de nuevas conductas, individuales y colectivas, de cara a la situación educativa que se procura mejorar.

A continuación se explicitan las cuatro dimensiones que se considera debe poseer, al menos, un modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia educativa; estas son:

- a. Sentido de identidad. Va en contra de todo tipo de fragmentación o exclusión a nivel personal, escolar o cultural. Algunos autores señalan que para promover el buen funcionamiento de las escuelas, importan más los procesos internos de éstas e incluyen como elementos esenciales: la cohesión, pertenencia, comunicación franca, misión, valores y reafirmación del sentido de creencias. Estos elementos emergen como indispensables en los procesos de cambio, ya que refuerzan las pautas de interacción determinando el modo en que la escuela enfoca una nueva situación y responde a ella (Becoña, 2006; Forés y Grané, 2008; Gil, 2010).
- b. Clima escolar y vínculos sociales sanos. Aparece como respuesta a los ambientes escolares tóxicos. Toda escuela tiene entre sus fines poder garantizar ambientes que promuevan el aprendizaje y el desarrollo integral entre sus miembros. Esta dimensión está en la base de cualquier

²² Ejemplo de algunos modelos exitosos que han revertido las prácticas educativas ineficaces de algunos centros enfocándose en algunas dimensiones concretas son: el modelo IQEA (*Improving the Quality of Education*); el modelo de las Escuelas de Alta Fiabilidad (HRS, *High Reliability Schools*); o el modelo de Reforma Escolar Exhaustiva (CSR *Comprehensive School Reform*), entre muchos otros (Sammons, 2007).

transformación escolar y encuentra su concreción en acciones que generan: espacios de crecimiento personal y desarrollo profesional, altas expectativas, salud física y psicológica, bienestar socioemocional, seguridad y construcción de vínculos sociales, etc.

- c. Experiencias de empoderamiento. La dimensión se contrapone a todo tipo de inequidad, exclusión, injusticia o violación de los derechos fundamentales de las personas. En toda escuela se combinan e intercalan aspectos derivados de múltiples contextos socioculturales que configuran la vida de las personas, como son: la religión, el estatus socioeconómico, la etnicidad, los roles de género, la tendencia sexual, la familia de origen y la etapa del ciclo vital que atraviesan los miembros. En suma, la propuesta escolar debe incluir todos los contextos personales, escolares y sociales que en la escuela habitan simultáneamente, con el fin de elaborar las mejores estrategias que ayuden a enfrentar y cambiar situaciones de injusticia y exclusión.
- d. Cultura de la mejora. La mejora escolar ha sido definida como una estrategia para el cambio educativo que incrementa los resultados de los estudiantes, al tiempo que refuerza la capacidad de la institución para gestionar el cambio (Creemers, 2007). La cultura de la mejora no sólo ayuda a impulsar los objetivos propios de la escuela, sino también devuelve el entusiasmo a los docentes que, debido a ciertas adversidades personales y escolares, han renunciado al sentido de su profesión y a su autovaloración. Promover una cultura de la mejora invita a replantear el propio quehacer educativo, a impulsar el desarrollo profesional docente, a generar proyectos educativos innovadores y a organizar mejor la dinámica interna del centro educativo.

Definidas las dimensiones del modelo de intervención escolar, conviene señalar que éstas deben evaluarse, implementarse y mejorarse continuamente, para facilitar la construcción de contextos educativos eficaces y resilientes. Sin este ciclo permanente de evaluación y mejora, el desarrollo de la propuesta escolar quedaría desplazada por reacciones inadaptadas o disfuncionales ajenas al proceso (Delage, 2010).

4.3.3 UNA RESPUESTA OPORTUNA PARA LAS ESCUELAS MEXICANAS SITUADAS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS Y ESCOLARES ADVERSOS

En general, gran parte de los centros educativos considerados “excelentes” en México se distinguen por cumplir con una serie de características que favorecen su disposición hacia la eficacia y la mejora escolar, esto es: la mayoría son escuelas privadas, situadas en ambientes socioeconómicos medios o altos, con buena estructura y organización, currículos académicos abiertos, diversidad de clases extracurriculares, profesores competentes y cuentan con recursos materiales y tecnológicos actualizados. En esta misma línea, los estudios sobre eficacia en México son contundentes al señalar que la gran diferencia que existe entre las escuelas particulares con respecto de aquellas públicas es insoslayable; diferencia que se acentúa al compararlas con los centros rurales o las telesecundarias... (Blanco, 2008; Carvallo, 2010; Ynclán y Zúñiga, 2013).

Asumiendo esta complejidad, el presente apartado intenta responder a la siguiente interrogante: ¿qué importancia puede tener la elaboración de un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente en la mejora de las instituciones ubicadas en contextos socioeconómicos y educativos adversos, o que atienden a una población socialmente vulnerable?

La cuestión está exenta de debate si se concluye que la eficacia escolar nace con la intención expresa de lograr que las escuelas en situaciones adversas, ineficaces o que atienden a población en situación vulnerable, logren ser eficaces; de ahí su interés por estudiar escuelas prototípicas. Por su parte, la resiliencia psicológica y educativa surgen, explícitamente, como respuesta a los modelos que centran su atención en los riesgos, las limitaciones, los déficits y no tanto en las fortalezas y las competencias que poseen las personas y las instituciones de las cuales forman parte para enfrentar, superar y transformar sus desventajas o problemas en oportunidades de crecimiento humano, mejora pedagógica y desarrollo organizacional. En resumen, con los objetivos propios de cada corriente se desecha la sola idea de formular un modelo escolar eficaz y resiliente.

A pesar del beneficio que suponen la eficacia y la resiliencia educativa para algunas escuelas emplazadas en ambientes adversos o que acogen a población vulnerable, se observa que la mayoría de las instituciones no pueden, por sí mismas, superar el poderoso impacto de las desventajas sociales. No obstante,

trabajar sobre una propuesta escolar encaminada a la eficacia y la resiliencia puede significar una oportunidad, y a veces la única, de superación para cada uno de los miembros que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, como bien señala Sammons (2007), “las consecuencias de asistir a una escuela menos eficaz son más serias para aquellos grupos de estudiantes con desventajas o en riesgo, puesto que los efectos de ésta tienden a ser mayores para estos grupos” (Sammons, 2007:17).

Es evidente que la elaboración de un modelo de intervención escolar puede ser el detonante de transformación para muchas instituciones sumidas en entornos sociales y escolares desfavorecidos. Así pues, una comunidad escolar que busque optimizar su práctica pedagógica y reorientar su desarrollo organizacional hacia contextos eficaces y resilientes, debe concentrar sus esfuerzos en mejorar la disposición de la comunidad educativa al cambio, es decir: elaborar un propósito educativo, evaluar los factores organizativos y aquellos pedagógicos del centro, capacitar a los docentes, crear entornos escolares saludables, optimar los recursos, modificar la percepción del liderazgo, fomentar una cultura positiva e identitaria, favorecer los vínculos internos, involucrar a los padres de familia y fomentar una cultura de continua mejora y evaluación (Sammons, 2007; Van Petegem *et al.*, 2008).

También es verdad que la simple promoción de un modelo escolar eficaz y resiliente no garantiza el éxito de las escuelas situadas en contextos vulnerables o adversos; sin embargo, el solo hecho de “pensar” e intentar cambiar “la visión y el comportamiento” de la comunidad educativa, puede ser un factor de cambio. En conclusión, construir un modelo escolar así entendido es equiparable a reconocer lo que Schmelkes (2001) afirma respecto a los centros que, ubicados en condiciones de riesgo y adversidad, ofrecen a los alumnos las siguientes oportunidades:

“Los alumnos son capaces de aprender como aprenden los mejores alumnos del país; capaces de continuar sus estudios a niveles medios y aún superiores con éxito; y, si no tienen oportunidades de continuar estudiando, serán capaces de enfrentar exitosamente su vida actual y futura; capaces de enfrentar los obstáculos y los problemas que vamos descubriendo en su proceso de aprendizaje. Significa reconocer que ellos requieren de nuestro apoyo, pero también de manera muy

importante, del apoyo de la familia y, en forma indirecta, del de la comunidad” (Schmelkes, 2001:118-119).

Si bien se ha mencionado que un modelo de intervención escolar eficaz y resiliente promueve una forma de “ser y proceder” respecto a la situación vulnerable que atraviesa una escuela; también puede beneficiarla a través del ejercicio de ciertas prácticas que la ayuden a minimizar los efectos contextuales, a esclarecer las medidas que afrontan dichos problemas, a discernir qué tipos de incentivos y apoyos deben asumirse, a garantizar que haya facilidades materiales y, sobre todo, a cumplir una función “amortiguadora” ante los problemas que aquejan a la escuela.

Además, el modelo debe mostrar que no existe ningún determinismo genético o del medio ambiente sobre la persona y la institución educativa. Aplicado a las escuelas en contextos desfavorables, la elaboración de la propuesta escolar supone la creatividad, el ejercicio de la libertad, la curiosidad, el experimento, la lógica, la imaginación, el sentido común y, sobre todo, la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa por transformar su escuela.

En conclusión, se advierte que las instituciones que no destinen tiempo a la reflexión y construcción de contextos eficaces y resilientes difícilmente podrán hacer frente a las situaciones que hoy padecen los sistemas educativos de diversos países y, especialmente, el mexicano.

Hasta aquí la fundamentación teórica de esta investigación, la siguiente parte profundizará en la concreción de este modelo de intervención escolar con el estudio de dos realidades que ayuden a identificar las variables que contribuyen en la transformación del sistema de creencias, de los patrones organizativos y de los procesos pedagógicos de dos escuelas en México.

Se considera prematuro la presentación ahora de un posible modelo escolar eficaz y resiliente, su elaboración atañe no sólo al marco teórico que sustenta esta investigación, sino también a la evidencia empírica recabada durante el trabajo de campo; de ahí que sea en el capítulo séptimo donde se vea expresado este modelo escolar.

Capítulo 5.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Investigar es un arte, un privilegio, y como tal, merece la mayor de las consideraciones no sólo por la complejidad de una realidad siempre mayor a la percepción humana, sino también, porque una palabra o una vivencia mal interpretadas pueden alterar la realidad que se investiga y se intenta aprehender.

Desde luego investigar supone, además, un acto de consciencia, porque no es posible entender la realidad si no se reconocen los límites entre el investigador y los hechos observables, entre la objetividad del hecho y la interpretación de quien investiga, entre los datos científicos y las palabras intersubjetivas de los entrevistados. En resumidas cuentas, investigar es un acto responsable, comprometido y consciente.

Los apartados que componen este capítulo, en consonancia con los estudios de corte cualitativo, son: objetivos de la investigación, metodología –estudio de casos, diseño, selección de casos, arquitectura categorial, participantes, instrumentos, trabajo de campo y análisis de datos-, y proceso de triangulación y calidad de la investigación (Ruiz-Olabuénaga, 1996).

Como se puede constatar en las siguientes páginas, la investigación contiene un sólido poso empírico que intenta comprender y describir la realidad a la que se

asiste, a la luz del análisis de los datos científicos y de las vivencias de dos instituciones educativas orientadas a la eficacia escolar y la resiliencia.

5.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es conocida la importancia que en la actualidad ostentan los temas de calidad y eficacia escolar, dentro del contexto socioeducativo de diversos países. México no está exento de esto, de ahí que en la última reforma educativa promovida por el Presidente Enrique Peña Nieto, a partir del año 2012, se cimienten la mayor parte de los esfuerzos en elevar la calidad educativa de todas las escuelas mexicanas²³.

Precisamente, el interés del presente trabajo reside en comprender cómo un centro educativo, a pesar de estar ubicado en un contexto vulnerable o adverso - de pobreza o violencia- y, por tanto, “condenado” a ser una mala escuela, puede subsistir, superar tales desafíos y convertirse en una comunidad escolar comprometida con el bienestar de sus miembros, con sus prácticas pedagógicas innovadoras y la formación integral de los alumnos.

Desde este desafío, la presente investigación pretende identificar y proporcionar las características o factores que subyacen en la cultura escolar de dos centros educativos concretos que, desde su propia historia, han logrado superar las situaciones de adversidad y riesgo derivadas de su situación económica, social y cultural poco alentadoras, para convertirse en un referente educativo donde alumnos y docentes encuentran un motivo de realización personal y profesional.

De esta forma, se asume como objetivo general de esta investigación:

Comprender la cultura escolar de los centros educativos ubicados en contextos vulnerables o adversos que se constituyen en comunidades escolares orientadas a la eficacia y a la resiliencia.

²³ La Reforma Educativa es una propuesta consensuada por las fuerzas políticas representadas en el Pacto por México, que se propone modernizar el marco jurídico para una educación de mayor calidad y equidad (Diario Oficial de la Federación DOF: 11/09/2013).

Asimismo, el objetivo general tiene su concreción en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las condiciones culturales que facilitan la implementación de un modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia.
- Describir las prácticas pedagógicas y organizativas que distinguen a las instituciones eficaces y resilientes.
- Identificar los factores protectores resilientes en una institución eficaz.
- Comprender el modo en que influyen las escuelas eficaces y resilientes en el desarrollo integral de los alumnos.
- Identificar los factores de riesgo que inhiben o dificultan el desarrollo de una comunidad escolar orientada a la eficacia y la resiliencia.

En definitiva, se busca exponer, lo más fiel posible, “la imagen” que debe poseer una escuela eficaz y resiliente en un medio vulnerable; sin duda, esto puede ayudar a construir, en el contexto mexicano, una propuesta organizativa y pedagógica que, además de perseguir los objetivos académicos de cualquier institución educativa, promueva una auténtica formación integral, eficaz y resiliente.

5.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de cualquier investigación consiste en adquirir conocimiento, bien sea a través de la confirmación, la demostración o el descubrimiento; por ello, la elección del enfoque metodológico que permita aproximarse a la realidad motivo de estudio, resulta fundamental para la consecución de los objetivos (Castillo y Vásquez, 2003).

Bajo esta premisa, la presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, en cuanto intenta conocer desde la misma realidad el fenómeno que se estudia; asimismo, es un estudio exploratorio y comprensivo, no experimental, que se estructura sobre la base de la metodología cualitativa²⁴.

²⁴ El enfoque cualitativo hunde sus raíces en el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), el cual explica la forma en que los seres humanos interpretan y atribuyen significados a sus acciones y a los de otros; en este sentido, el enfoque cualitativo busca la unicidad y menos la generalización.

Adentrarse en la realidad de dos centros educativos para conocer e interpretar las visiones, fenómenos y hechos en su entorno natural, resultó clave a la hora de definir la metodología pues, como bien señalan Lucca y Berríos (2003), la investigación cualitativa induce a una “intensa comprensión y motivo del proceder humano; es flexible cuando se trata de la selección de sus participantes, propicia el abordaje de temas poco estudiados o poco conocidos y posee la capacidad de dar espacio a lo inesperado” (Lucca y Berríos, 2003:227).

De igual modo, desde esta perspectiva metodológica, se previó una mejor comprensión acerca de cómo operan los diferentes factores personales, sociales y escolares, en el desarrollo de una comunidad escolar orientada a la eficacia y la resiliencia, en un medio vulnerable; en cuanto que, la continua alternancia entre los referentes teóricos, la interpretación del investigador y lo expuesto por los participantes, producen un franco y casi espontáneo contraste inductivo que da lugar al surgimiento de numerosas hipótesis en torno al fenómeno de estudio (Pérez-Serrano, 2002).

En consecuencia, esta investigación no sólo analiza la realidad en sí misma, sino que también se interesa en comprender cómo se construye, desde las más complejas interrelaciones que se suceden en una cultura escolar determinada. Sobre esta cuestión, Castillo y Vásquez (2003) comentan que en la investigación cualitativa, ese conocimiento se logra “a través de conversaciones con los participantes en el estudio, ya que recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten” (Castillo y Vásquez, 2003:166).

En conformidad con diversos autores (Ruiz-Olabuénaga, 1996; Stake, 1998; Castillo y Vásquez, 2003; Taylor y Bogdan, 2004; Tójar, 2006; Valdebenito *et al.*, 2009), el enfoque metodológico de este trabajo se caracterizó por cumplir con una serie de cualidades, tal como se expone en la siguiente tabla (Cfr. Tabla 5.1).

Tabla 5.1 Cualidades de la presente investigación.

Es inductiva	El estudio presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes “sugerentemente” formuladas; incorpora hallazgos que no se habían previsto inicialmente y que ayudan a entender el fenómeno estudiado, a través de la observación y las percepciones de los propios protagonistas.

Es holística	El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva global. La realidad y las personas no las reduce a simples variables, sino que las considera como un todo. No se interesa por estudiar el fenómeno acotándolo, puesto que así evita el reduccionismo.
Es empírica	Considera la realidad como dinámica. Es espontánea no intervencionista. Busca comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos, por lo cual el investigador no se propone probar hipótesis o teorías, sino más bien generarlas.
Es empática	El investigador es sensible a los efectos que él mismo produce sobre las personas que son objeto de su estudio; por ello, procura identificar dichos efectos en beneficio del análisis y la validez de los resultados, y trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia para así poder registrar eventos, visiones y sucesos importantes.
Es interpretativa	La investigación contempla la percepción y el actuar de los participantes para obtener una mirada profunda y lo más completa posible de la realidad; de modo que el estudio pueda desvelar los significados de las conductas y las razones que subyacen a los comportamientos de los participantes. El investigador aparece como instrumento de medida.
Es humanista	Para el investigador todos los escenarios y los participantes son dignos de estudio; de modo que pone como centro de su atención a la persona y lo que ella puede aportar respecto al objeto de estudio.
Es integral	El investigador no es ajeno a la investigación. Todas las dimensiones de su persona –emocional, psíquica, social, moral, cognitiva, etc.-, están envueltas en su trabajo; por ello, está atento a su propia implicación con el objeto de estudio. El investigador es el instrumento de investigación por excelencia (Eisner, 1998).
Es técnica	La investigación se caracteriza por la búsqueda y elaboración de las técnicas más adecuadas, que permitan recabar datos que informen de las particularidades de las situaciones y las personas, logrando así una exhaustiva y profunda descripción de la realidad concreta objeto de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Identificadas las cualidades que supone la presente investigación, se proyectó la elaboración de un diario de campo que registrara la implicación del investigador, los hechos observables, las interpretaciones, las percepciones de los actores, así como el desarrollo mismo de la metodología aplicada en el estudio.

5.2.1 EL ESTUDIO DE CASO Y LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Definidos los objetivos y la metodología, es necesario abordar la siguiente pregunta: ¿desde qué perspectiva se pueden relacionar los objetivos de la investigación con la recolección de datos?

La respuesta, sin duda, está condicionada por la elección de un método que permita acercarse y comprender las experiencias escolares de dos centros educativos y que posibilite, a su vez, el poder identificar y describir aquellos elementos y factores ya presentes, que favorecen la existencia de una comunidad escolar eficaz y resiliente. Conforme a estos dos criterios, se concluye que la propuesta de intervención educativa más acorde con los objetivos planteados es el estudio de casos.

El estudio de casos brinda la oportunidad de insertarse en un espacio concreto y mantener una visión holística de los eventos coyunturales y cotidianos, lo que facilita la plena comprensión y el análisis de los fenómenos y procesos en su contexto natural, en cuanto abarca la complejidad de una realidad particular.

En suma, el estudio de casos permite analizar actitudes, relaciones, comportamientos y sensaciones que se producen dentro de un espacio concreto, al tiempo que hace posible profundizar en situaciones y dimensiones específicas, que proporcionan un conocimiento exhaustivo de los fenómenos, hechos y procesos.

Como complemento a dicha aproximación, la perspectiva etnográfica es la opción cualitativa que se ha elegido para adentrarse en las particularidades y complejidades de las culturas de dos centros educativos; puesto que, como bien señala Bertely (2000), “los alcances de la etnografía no se sustentan en cuanto técnica para la recopilación de datos empíricos, sino en el conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento” (Bertely, 2000:13).

La etnografía ofrece, igualmente, la posibilidad de unir y contrastar la posición del investigador-intérprete y la de los sujetos interpretados (Bertely, 2000); lo que redundará en la construcción de un relato organizado que da razón de las diversas visiones desde donde se interpretan los juicios, los actos y las percepciones; pues, a final de cuentas, el relato etnográfico es ante todo, un “tejido argumental” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:23).

La finalidad del estudio de casos en esta investigación, asumida desde una perspectiva etnográfica, tiene como objetivo identificar y comprender cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis; procurando explicar no sólo las posibles relaciones causales entre ellas, sino también desvelando los sentidos y significados que los propios participantes atribuyen a sus acciones en su contexto natural, dentro de un proceso dado (Alcaraz, Puig y Lafon, 2004).

En cuanto “estudio de casos múltiple” se pretende comprender las causas de un comportamiento que, desde los parámetros teóricos de esta investigación, se encuentra orientado al posible desarrollo de una escuela eficaz y resiliente. Por tal motivo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar “las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” para así aprender mejor de los casos (Stake, 1998:23).

Lo anterior no desdeña la posibilidad de conocer las similitudes o el comportamiento diferenciado de ambos centros pues se trata, ante todo, de describir y comprender con la mayor precisión posible, los procesos de cada escuela que contribuyen al desarrollo de una cultura eficaz y resiliente; y, todo esto, sin la mínima intención de ofrecer generalizaciones amplias y abstractas que puedan ser replicables a otros casos, sino simplemente, esbozar lo que Stake (1998:20) llama “generalizaciones menores”, cuyo objeto es comprender la complejidad y la unicidad de cada caso.

El presente estudio de casos posee un carácter instrumental (Stake, 1998), en tanto que los casos se asumen como instrumentos, en sí mismos, para comprender el funcionamiento de un fenómeno o proceso a través de los hechos palpables, las sensaciones de los participantes y las interpretaciones constatables de las que se nutre el estudio de casos.

Más aún, es necesario circunscribir la presente investigación como un caso analítico, en cuanto requiere de un marco conceptual que encuadre y dé significado a la exploración de las prácticas eficaces y resilientes de las escuelas.

Este enfoque instrumental y analítico intenta dilucidar cómo se relaciona la teoría con las visiones y las acciones de dos escenarios concretos, lo que genera un cierto conocimiento respecto al proceso por el cual una escuela situada en un contexto de vulnerabilidad o atendiendo a población vulnerable, puede orientar su

cultura hacia la eficacia y la resiliencia, y convertirse en una escuela de calidad para sus alumnos.

En conclusión, los objetivos de la investigación se pretenden alcanzar por medio de un estudio de casos que permita comprender, en profundidad, dos centros educativos cuyos procesos internos se vinculan, explícita o implícitamente, al desarrollo de una cultura orientada a la eficacia y la resiliencia; de tal suerte que, ahondar en el estudio de casos, desde una perspectiva etnográfica, dé las pautas necesarias para entender el proceso interno por medio del cual dos centros condenados, aparentemente, al fracaso escolar, logran orientar su práctica educativa y organizacional para erigirse en casos dignos y únicos a tomar en consideración.

5.2.2 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien los objetivos y las preguntas orientan la definición de los métodos y las técnicas de investigación, es el diseño de la investigación el que concretiza y da forma al trabajo de campo y al éxito del mismo estudio.

La acción de diseñar supone, sobre todo, idear, imaginar y vislumbrar la mejor manera de aproximarse a la realidad objeto de estudio; al punto que Strauss y Corbin (1990), afirman que el diseño de la investigación se ajusta, entre otras cosas, a la formación, experiencia, perfil, orientaciones ideológicas y perspectivas teóricas asumidas por el propio investigador.

Hacer consciencia de esto, no sólo permite el mejor acceso a los contextos personales, sociales y escolares que se investigan, sino también, ha enriquecido la visión del investigador respecto a algunas realidades por él desconocidas, como son: la situación de la educación rural en México, los apoyos gubernamentales, los programas de inclusión, etc.

Por tanto, en correspondencia con el modelo de diseño de casos múltiples propuesto por Yin (1984), el camino seguido durante el proceso de esta investigación fue el siguiente:

1. Selección de los casos.
 - Selección de dos institutos de enseñanza secundaria de acuerdo a las características y particularidades establecidas de antemano.
2. Diseño de protocolo de recolección de datos.
 - Revisión de los indicadores educativos para conformar la descripción de la situación a investigar, a través de las primeras entrevistas, el diálogo con las directoras y las primeras impresiones.
 - Auscultación de los documentos oficiales de ambos colegios, las estadísticas y los documentos de control escolar.
 - Elaboración del estado del arte en relación a la eficacia escolar de las escuelas y sus actividades educativas resilientes, con el fin de encontrar los fundamentos de la investigación.
 - Establecimiento de las características de los participantes educativos para conformar el estudio.
 - Elaboración de las herramientas de recolección de datos, según los diversos participantes que conforman el universo a estudiar.
3. Desarrollo del primer y segundo estudio de casos.
 - Aplicación de los diferentes instrumentos de Octubre de 2013 hasta finales de Febrero de 2014.
4. Redacción de los informes de investigación para cada caso.
5. Análisis comparativo de los datos, implicaciones para la teoría, recomendaciones para el desarrollo de futuros estudios y desarrollo de conclusiones.

Antes de pasar a explicitar cada una de estas instancias, conviene señalar que este diseño se distingue por su flexibilidad, provisionalidad y constante evolución (Ruiz-Olabuénaga, 1996).

5.2.3 SELECCIÓN DE CASOS

Conforme a la disposición del diseño, el primer asunto por dilucidar es la selección de los casos a investigar. Elegir entre diversas instituciones escolares que

presentan prácticas educativas exitosas, a lo largo y ancho de México, y de las cuales no se tiene certeza de veracidad, no es tarea fácil, ya que no existe la confirmación absoluta de que uno u otro caso concuerde con los objetivos planteados en la investigación.

Ahora bien, dada la situación del propio investigador –su lejanía respecto a las escuelas a seleccionar-, era indefectible encontrar algunos centros que cumplieran con una serie de condiciones básicas para su preselección, estas son: a) estar localizados en la zona centro de México; b) ser instituciones que imparten la educación básica; c) estar ubicados en contextos sociales de vulnerabilidad –zonas populares o rurales–, o bien, atender a población vulnerable –indígenas, campesinos, discapacitados-; y d) que tuvieran a bien aceptar el desarrollo del trabajo de campo y sus exigencias, durante un tiempo preestablecido.

Acotados los criterios de preselección, se analizaron, de entre cinco posibles casos, dos centros educativos que presentaron rasgos de ser escuelas eficaces y resilientes, al menos en sus pretensiones; teniendo presente la recomendación de Coller (2000), de que es ineludible decantarse por un par de casos que “sin ser los más óptimos, sí pudieran ser lo mejor de los posibles” (Coller, 2000:34).

Acorde con el axioma de la “pertinencia teórica” (Coller, 2000), los dos casos elegidos cumplen con las condiciones necesarias para enriquecer, refutar o confirmar las teorías previas sobre el modelo de las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia. Pese a ello, la selección de los casos queda circunscrita a la presencia de algunos factores que dan sustento al desarrollo de una cultura definida por la eficacia y la resiliencia; estos son:

- Ubicación en las pruebas nacionales ENLACE²⁵.
- Misión, visión y valores compartidos.
- Clima escolar positivo.
- Disposición hacia el cambio y la mejora escolar.
- Experiencias de afrontamiento (situaciones límite, adversidades).

²⁵ Como criterio de eficacia escolar, es necesario analizar el lugar que registran ambas escuelas respecto al rendimiento académico de sus alumnos. La calificación de la “evaluación nacional de logro académico en centros escolares” (ENLACE), obedece a las calificaciones obtenidas por cada estudiante en la aplicación de una prueba en los dominios de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Los ENLACE son exámenes objetivos y estandarizados, de aplicación masiva y controlada, que pretenden informar en qué medida los estudiantes adquieren los conocimientos y habilidades que establece el currículum educativo.

- Proyección y presencia social.
- Existencia de programas de formación y aprendizaje permanente entre el profesorado.
- Actividades curriculares innovadoras.

A partir de esta evidencia, se presentan a continuación dos instituciones interesantes a explorar, en el marco del estudio de casos.

5.2.3.1 *Colegio Patria Tercer Milenio*

Poco tiempo después de haber iniciado la búsqueda de los casos, el asistente de educación para los Colegios y Universidades de la Compañía de Jesús en México²⁶, sugirió el estudio del primero de los centros. El Colegio Patria Tercer Milenio es una institución educativa ubicada en la ciudad de México que goza de muy buena reputación por ser una escuela inclusiva, además de ser un colegio asociado a las escuelas de la Compañía de Jesús en México.

Si bien no pertenece estrictamente a los Jesuitas, su visión, su formación académica y en valores son garantía del tipo de colegio que pretende ser. Es un instituto privado, no obstante, carece de recursos y medios para llevar adelante su tarea. El colegio está ubicado en un área conurbana de clase media y se distingue entre la población por atender a alumnos con alguna discapacidad, sea física o mental. Es un colegio mixto, pequeño, donde se imparten clases desde preescolar hasta el tercer año de secundaria.

Más allá del reconocimiento, la presencia y el prestigio logrado por esta institución, es necesario adentrarse e identificar aquellos indicios que hacen suponer la existencia de una escuela potencialmente orientada hacia la eficacia y la resiliencia en contextos de vulnerabilidad, o bien, con atención a alumnos en situación de adversidad y riesgo²⁷.

²⁶ La figura del asistente de los colegios y universidades de la Compañía de Jesús tiene la función de asesorar, coordinar y acompañar a la buena marcha de las instituciones Jesuitas.

²⁷ En el proceso de la selección de los casos se dejaron a un lado tres centros más que, a pesar de garantizar el cumplimiento de algunas condiciones y ser significativos, existieron otros motivos que impidieron su estudio, como son: la lejanía con respecto a la capital mexicana; la situación de violencia social; o bien, que los docentes no estaban disponibles para las fechas marcadas para iniciar el estudio.

El Colegio Patria Tercer Milenio recoge en sus documentos fundacionales algunas de las características esenciales de las escuelas eficaces y resilientes: “Nuestra misión es la formación de jóvenes, hombres y mujeres en excelencia académica, con calidad humana y de compromiso con su fe, para que ejerzan un liderazgo positivo en sus propias personas y de servicio hacia los demás” (Proyecto Educativo, la misión, p.11).

Para lograr esto, subrayan, se requiere “de una formación permanente que pueda facilitar esta pedagogía con eficacia; estimular la actividad del alumno en el aprendizaje; fomentar el crecimiento en calidad humana; promover la formación en la fe y en los valores y; enseñar conocimientos y destrezas, como dimensiones integrales del proceso formativo (Proyecto Educativo p.5).

Entre sus políticas educativas, el Colegio Patria Tercer Milenio explicita que:

- Se busca el desarrollo intelectual, imaginativo y afectivo, creativo y físico de cada estudiante, junto con el sentido de admiración, que es un aspecto de cada asignatura y de la totalidad de la vida del colegio.
- Se pone atención e interés por cada persona individual, respetando la intimidad de los alumnos, y se tiene una disposición permanente a escuchar sus preguntas y preocupaciones sobre el significado de la vida, a compartir sus alegrías y tristezas, ayudarles en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales, aprender con independencia y asumir la responsabilidad de su propia educación.
- La educación del colegio incluye la formación de la voluntad. Esta educación se desarrolla en un contexto integral: el conocimiento unido a la vida moral comunitaria.
- Hace posible el desarrollo y crecimiento de la persona conforme a sus capacidades, posibilidades y limitaciones para que tenga éxito en su proceso educativo, siempre en búsqueda de la calidad académica, de la calidad humana y el mejoramiento continuo.
- Busca dar una respuesta educativa a partir de las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos.
- Ofrece oportunidades de formación a quien lo desee. Que no excluye a nadie de la opción educativa, siempre que la persona acceda al estilo educativo del instituto, respete los requisitos básicos para su permanencia en él y éste pueda dar respuesta a sus necesidades específicas. Por tanto,

es una escuela con un programa especial de inclusión (Proyecto Educativo pp. 12-17).

Aunque no se pudieron evidenciar, en sentido estricto, los factores y las condiciones que promueven la existencia de una cultura eficaz y resiliente; en cambio, sí se alcanzó a percibir la cultura organizativa y colaborativa que impera en el centro, la formación que busca ser integral al alumnado, el apoyo y la predisposición hacia las prácticas educativas innovadoras y los posibles elementos que impulsan a la institución hacia la mejora educativa.

5.2.3.2 Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin

El segundo caso seleccionado posee, igualmente, un reconocimiento por su educación multicultural en favor de la población indígena y campesina de la Sierra Norte del Estado de Puebla. La Telesecundaria Tetsijtsilin, cuyo nombre significa en náhuatl “piedras que suenan”, ha sido objeto de diversas investigaciones, pues sobre ella se han publicado diversos estudios por sus buenas e innovadoras prácticas educativas (p.e. Morales, 2013; Ynclán y Zúñiga, 2013). Resulta llamativo que la propia directora del centro ha buscado darle, explícitamente, una orientación hacia la resiliencia (Morales, 2013).

Tetsijtsilin es un centro público mixto, situado en una zona rural bajo un contexto sociopolítico y económico adverso. Como telesecundaria²⁸, la escuela se rige de acuerdo con la normativa federal para este tipo de escuelas, cuyo modelo se valora obsoleto y de escasa calidad (Martínez-Mercado, 2010). Pese a ello, su prestigio por llevar adelante buenas prácticas pedagógicas la han hecho merecedora de premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional.

Conforme a sus documentos base, la Telesecundaria Tetsijtsilin²⁹, se describe de esta manera:

²⁸ La Telesecundaria es una modalidad educativa mexicana que surge en 1969, con el objetivo de impartir la educación secundaria en las zonas rurales o de difícil acceso, a través de recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo a las diferentes asignaturas.

²⁹ Los nombres de los centros educativos no han sido modificados ya que las mismas directoras, en consenso con sus profesores, pidieron que apareciese su nombre. Esto no altera el anonimato que, posteriormente, se tuvo para otros procesos ni la confiabilidad de lo que se investigó más adelante.

“Desde su creación, la Telesecundaria Tetsijtsilin ha estado inserta en un proyecto regional de innovación, de cambio social, que ha buscado mejorar el nivel de calidad de vida de sus habitantes y que la educación responda a las necesidades principales y a los problemas reales, mediante la vinculación estrecha con la comunidad. Lo cual ha logrado restituir la confianza en la escuela y los docentes” (Gutiérrez-González y Morales, 2012).

Por otra parte, las investigadoras Gabriela Ynclán y Elvia Zúñiga (2013), en un trabajo publicado sobre aprendizaje situado, la definen así: “Tetsijtsilin es una escuela de logros en la organización escolar, en el tipo de conocimientos que se imparten, así como en la realización de proyectos que favorecen la información de los alumnos y hasta los exalumnos” (Ynclán y Zúñiga, 2013:111).

Además, las investigadoras añaden algunos de los logros encontrados en esta Telesecundaria (Ynclán y Zúñiga, 2013: 95, 118-119):

- A través de su trabajo, la escuela tiene reconocimiento, tanto de la comunidad como de las autoridades educativas y civiles de la entidad.
- Por medio de la combinación de actividades en los talleres artesanales, las áreas agrícolas y las microempresas, han logrado desarrollar una propuesta de trabajo escolar que fortalece la identidad cultural de los estudiantes y enriquece sus habilidades cognitivas y sociales, a partir de la construcción del significado compartido.
- Los profesores promueven en los adolescentes la voluntad de saber, así como expectativas acerca de sus posibilidades de desarrollo profesional y laboral en el futuro.
- Los alumnos y egresados destacan en diversos puestos laborales de la comunidad y en actividades culturales, así como en la promoción y defensa de sus costumbres y tradiciones.
- A la Telesecundaria se le identifica como un espacio donde los docentes son capaces de innovar sin perder de vista el currículum, la situación y el contexto en que se desarrolla su trabajo.

El análisis de estos primeros datos, sumado a las primeras impresiones, las entrevistas, los diálogos espontáneos y las publicaciones hechas por otros investigadores (Gutiérrez-González y Morales, 2012; Morales, 2013; Ynclán y Zúñiga, 2013), fueron el detonante para la selección final de este caso.

Una vez localizados ambos casos, se pasó a contactar vía correo electrónico con las directoras de los planteles; se les explicó la intención de la investigación, se les presentó el proyecto y se concertó una cita para hacer una visita *in situ*, formalizar la relación de trabajo y recabar las primeras impresiones.

En la primera visita se buscó la total aprobación y aceptación de la dirección, del consejo escolar y del claustro de profesores para llevar a cabo el estudio; para intervenir y participar en las diferentes actividades de los alumnos y profesores; para compartir su práctica diaria y permitir el contacto con toda la comunidad educativa; y para aceptar las técnicas de recogida de datos, en los plazos solicitados. Es digno de mencionar la plena disposición de los participantes a ser investigados, y su generosa disposición a aprender y colaborar, en base a los aportes que dicho estudio les podía suponer.

La primera visita a los centros se realizó entre los meses de mayo y junio de 2013. Conviene añadir, que este conocimiento previo es de mucha estima, en cuanto facilita el proceso para incorporarse, posteriormente, con mayor precisión en estas dos culturas escolares (Latorre *et al.*, 1996).

En definitiva, a pesar de ser dos centros muy diversos entre sí, ambos se erigen como casos porque presentan rasgos –a través de sus documentos, currículos, testimonios, etc.- y características propias de una comunidad educativa orientada a la eficacia escolar y la resiliencia.

5.2.4 ARQUITECTURA CATEGORIAL: CATEGORÍAS Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Con el término de “arquitectura categorial”, la presente investigación pretende clarificar y dar sentido a la compleja construcción de categorías y unidades de análisis que conlleva todo proceso de investigación inductiva (Morales, 2013).

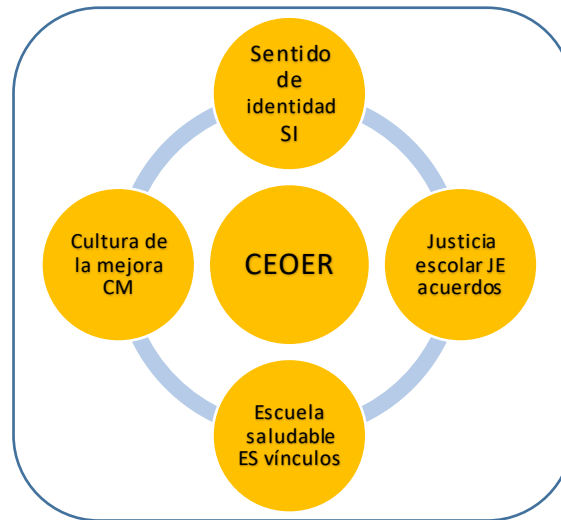
En efecto, durante el proceso de indagación se ha tomado en cuenta una cantidad representativa de información proveniente de la teoría que, aunque inicialmente puede resultar difícil observar en la realidad, se vuelve operativa a través de una serie de patrones, categorías y unidades de análisis que funcionan como sustituto del concepto que se procura investigar (Coller, 2000).

Incluso, para facilitar el posterior análisis de los datos, a la información teórica recolectada se le asignó un código por medio de la abreviación de palabras; este hecho permitió detectar con precisión las futuras categorías, en cuanto ayuda a orientar la búsqueda de información en el campo y da sentido a la organización misma de los datos (Mayan, 2001).

Indudablemente, el estudio de casos supone la determinación de las dimensiones desde las cuales se desea abordar el análisis y la comprensión de las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia; de ahí que sean de gran utilidad los ámbitos sugeridos por diversos autores para poder “ordenar” las características que constituyen dichas comunidades (Henderson y Milstein, 2003; Grotberg, 2006; Murillo, 2007; Sammons, 2007; Ungar, 2008; Puig y Rubio, 2011; Ynclán y Zúñiga, 2013).

Al analizar todas las características y relaciones que se producen la unidad de análisis se amplía, no centrándose exclusivamente en la escuela como entidad, ni en los participantes como unidades aisladas de análisis. Como se verá más adelante, a través de la aplicación de la teoría fundamentada, lo que emerge, como unidad de análisis, son las relaciones sociales y patrones de comportamiento de los diferentes actores. Así, una vez identificada la dimensión general de análisis, “las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia”, se procedió a ubicar las categorías emergentes, las cuales aparecen en la siguiente figura (Cfr. Figura 5.1).

Figura 5.1 Categorías de las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia.

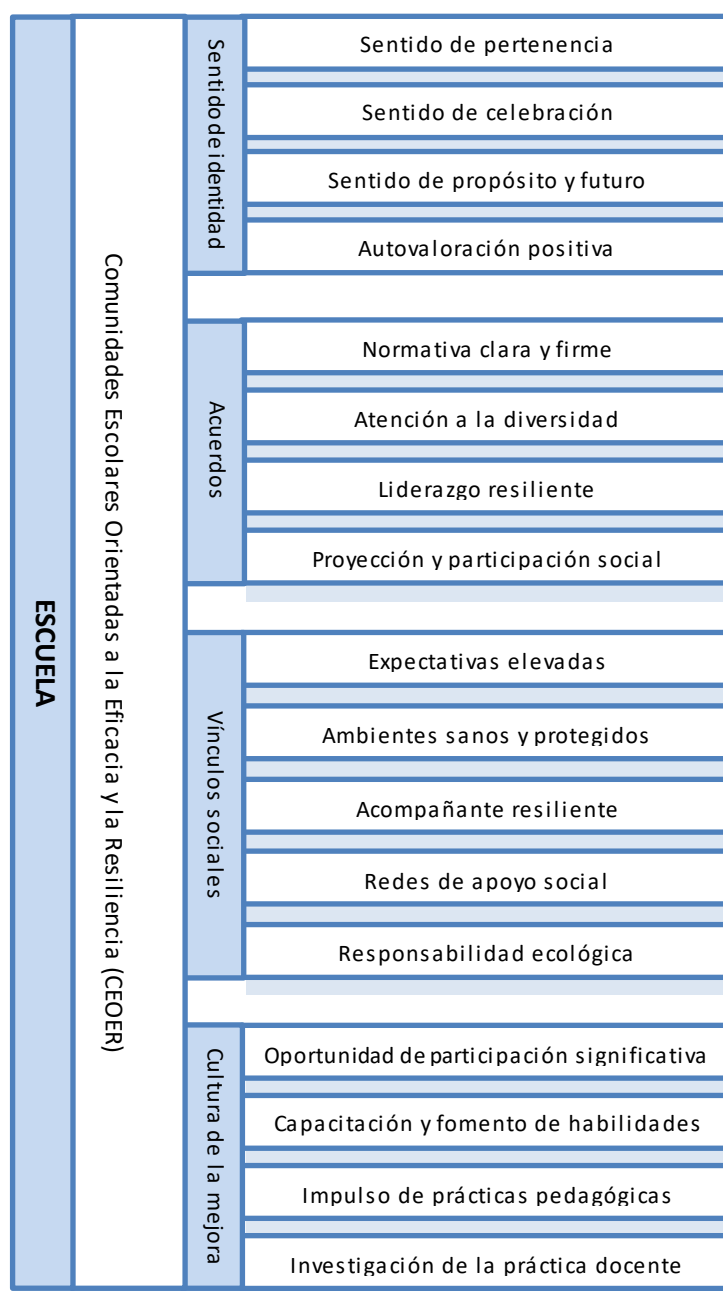


Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las subcategorías de análisis surgen, en un primer momento, de la correlación entre la teoría analizada, la interpretación del investigador, los hechos constatables y las percepciones y juicios expuestos por los participantes; sin embargo, también van a aparecer otras subcategorías mientras se estudiaba el fenómeno y a medida que se analizaban los datos (p.e. sentido de propósito, responsabilidad ecológica, proyección y participación social). Desde luego, gracias a las subcategorías de análisis (Cfr. Figura 5.2) se pueden describir, examinar e interpretar las prácticas que realizan las escuelas, en términos de construcción de contextos eficaces y resilientes.

Del extenso número de factores identificados teóricamente para la promoción de la eficacia y la resiliencia, ha sido necesario reducir toda la información a través de unas subcategorías que permitan contener y englobar todos los elementos de una forma estructural y perceptible.

Figura 5.2 Arquitectura categorial: Categorías y subcategorías de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de orientar la categorización y buscar la información más acorde a los objetivos, se han insertado algunas preguntas abiertas que contribuyan, por un lado, a encauzar el trabajo de campo del investigador y; por otro, a recolectar la información precisa respecto al impacto de las categorías y los factores en el desarrollo socioemocional y el aprovechamiento académico de los alumnos, a saber:

a) Sentido de identidad.

- ¿Qué impacto tienen las acciones educativas de la escuela sobre el sentido de identidad de los alumnos?
- ¿Las acciones educativas de la escuela fomentan el respeto y la valoración de las costumbres, tradiciones y creencias de una cultura?
- ¿Las acciones educativas ayudan e impulsan el sentido de propósito y futuro de vida de los alumnos?
- ¿La escuela fomenta la autonomía y la autovaloración positiva?
- ¿Cuál es la posición de los docentes hacia los aspectos culturales, lingüísticos y las experiencias que los alumnos y las familias traen consigo a la escuela?

b) Escuela saludable (vínculos sociales sanos).

- ¿Cómo es el ambiente de la escuela? ¿Cómo se sienten los alumnos en la escuela?
- ¿Se fomentan relaciones de respeto entre todos los que conforman la comunidad educativa?
- ¿Cuáles son los rasgos distintivos del clima escolar que ayudan a enriquecer los vínculos?
- ¿Cuáles son las estrategias, factores y condiciones que más inciden en el centro para que se hable de una escuela saludable?

c) Justicia Escolar (acuerdos).

- ¿Cómo es el ambiente en el salón de clases?
- ¿El ambiente escolar promueve el respeto, la equidad y el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo es la forma de enseñar de los docentes?
- ¿Cómo se elabora el reglamento y las normas de disciplina? ¿Quiénes participan?
- ¿Cuáles son los factores, estrategias o condiciones que más inciden en el centro para que se hable de justicia escolar hacia los alumnos?

d) Cultura de la Mejora.

- ¿Qué percepción tienen las personas externas respecto a la escuela?
- ¿Cuál es la percepción de los alumnos respecto a sus docentes?

- ¿Tiene repercusión lo que enseñan en la escuela con la vida misma de los alumnos?
- ¿Cuáles son las habilidades interpersonales que se promueven para el desarrollo y la formación integral de los alumnos?
- ¿Cuáles son las estrategias, factores y condiciones que más inciden en la cultura de la mejora del centro?

Unido a lo anterior, la investigación se interesó, igualmente, por descubrir la interrelación directa entre las cuatro categorías señaladas: sentido de identidad, justicia escolar (acuerdos), escuela saludable (vínculos sociales) y cultura de la mejora. Se halla oportuno comprender esta posible conexión para poder definir, hasta qué punto los cuatro elementos justifican y promueven el desarrollo de las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia; de modo que, durante la estancia en el trabajo de campo, se recopiló información sobre:

- La relación entre el sentido de identidad y la cultura de la mejora, la justicia escolar (acuerdos) y la saludabilidad del centro (vínculos sociales).
- La incidencia de la escuela saludable (vínculos) en la justicia escolar (acuerdos), el sentido de identidad y la cultura de la mejora de la escuela.
- El impacto de la justicia escolar (acuerdos) en el sentido de identidad, la saludabilidad (vínculos) y la cultura de la mejora.
- Las actividades de mejora escolar que la escuela ofrece y su incidencia en la justicia escolar (acuerdos), el sentido de identidad y la saludabilidad de la escuela (vínculos).

En el trasfondo de estas correlaciones, también emergen factores ampliamente puestos en consideración en otras investigaciones sobre eficacia y resiliencia (p.e. currículo abierto, enseñanza eficaz, etc.); este hallazgo lleva a mantener una actitud más abierta y flexible respecto a la interpretación del investigador y la percepción de los participantes, que es donde se forjan las nuevas hipótesis por comprender.

Recapitulando, estas categorías con sus subcategorías de análisis y sus consiguientes interconexiones, son exploradas y enriquecidas en función de los objetivos propuestos, las hipótesis que afloran y las primeras conclusiones a las que se llega, durante el proceso de investigación.

5.2.5 LA SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

En conformidad con los objetivos propios de la investigación, los criterios para la selección de los participantes variaron de acuerdo a la naturaleza de la información que se buscaba obtener y comprender.

Precisamente, el amplio espectro de participantes que se incluye en el estudio obedece a la necesidad de contar, al menos, con una representatividad que permita identificar, contrastar y entender una serie de factores valorativos presentes en dos instituciones educativas concretas, y poder observar su desarrollo durante el tiempo que dure el trabajo de campo.

Como cuestión práctica, la selección de los participantes se guía por el principio de la “conveniencia práctica” (Stake, 1998), la cual se basa en la idoneidad y disponibilidad de los participantes para ser estudiados; al respecto, Merriam (1998:42), afirma que “los investigadores deben ser selectivos en los criterios de designación de los participantes”.

Esclarecidas estas disposiciones, los participantes del estudio quedaron así constituidos:

- a) Alumnos. Se seleccionaron estudiantes que cursaban, sobre todo, el tercer año de secundaria durante el periodo de investigación, por tres razones: por la experiencia y conocimiento que tienen de la escuela, como mínimo, después de dos años en ella; porque es una etapa trascendente en sus vidas, de cara a un futuro inmediato –continuar estudiando o trabajar-; y por la madurez psicológica que los sitúa en una posición mucho más objetiva para la reflexión. A 60 alumnos por escuela se les realizó una entrevista semiestructurada en profundidad y siete alumnos por centro participaron en un grupo de discusión.
- b) Docentes. Los criterios que se tomaron en cuenta para su selección son dos: por un lado, que impartieran clases en secundaria, con el fin de cuadrar y verificar la información obtenida en las entrevistas hechas a los alumnos y; por otro lado, que entre los docentes hubiesen personas reconocidas por su compromiso, valores, calidad de la enseñanza y buen trato hacia los alumnos. Para la recolección de datos, con los profesores se estableció un

grupo de discusión (siete docentes) y ocho entrevistas semiestructuradas en profundidad, por escuela.

- c) Padres y madres de familia. El criterio fundamental que se siguió para su selección, es que fueran padres o madres de alumnos o exalumnos, y que tuvieran un amplio conocimiento sobre la escuela. Pese a ello, va a ser la disponibilidad y la pronta localización lo que impere en la elección última. A este micro conjunto, constituido por cinco padres de familia por centro, se le aplicó una entrevista individual semiestructurada en profundidad.
- d) Directoras y equipo directivo. A cada directora con su equipo directivo se le administró una encuesta, un cuestionario con preguntas reflexivas y una entrevista semiestructurada en profundidad. En el Colegio Patria Tercer Milenio participaron cinco personas del equipo directivo, y en la Telesecundaria Tetsijtsilin tres personas.
- e) Exalumnos. La selección de los exalumnos se realizó al azar y respondió a la disposición y rápida ubicación de estos. En la escuela Tetsijtsilin hubo otro criterio más de selección, y es el que los egresados tuvieran una presencia significativa en la comunidad o un proyecto de vida definido. Esta diferenciación se debe a que los exalumnos del Colegio Patria, en su mayoría, continúan estudiando el Bachillerato. En el Colegio Patria se entrevistaron a seis exalumnos, mientras que en la Telesecundaria Tetsijtsilin fueron ocho personas las entrevistadas.

Hasta aquí los aspectos que justifican la selección y amplia variedad de los participantes; el siguiente paso consiste en la descripción de los instrumentos utilizados para recoger tanta y tan rica información, de esos mismos actores.

5.2.6 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Una de las partes más gratificantes del trabajo investigativo es, indudablemente, la recolección de datos, ya que supone una gran oportunidad para contemplar y reflexionar sobre procesos, vivencias, percepciones y hechos que intentan preservar las realidades múltiples, en franca interacción, en el espacio natural donde ocurre todo esto (Corbetta, 2003).

Resulta claro que el uso de diversos instrumentos de recogida de datos pretende contribuir a la validez de los resultados que eviten crear situaciones inexistentes o construir, consciente o inconscientemente, falsas apreciaciones; para esto, mucho ayuda la triangulación teórica y metodológica aplicadas, posteriormente, con el fin de verificar si las observaciones e interpretaciones del propio investigador se corresponden con la realidad objeto de estudio (Auzmendi *et al.*, 2003).

Admitiendo que una comunidad escolar orientada a la eficacia y la resiliencia es un concepto que puede, teóricamente, desglosarse en cuatro grandes categorías -sentido de comunidad, justicia escolar (acuerdos), escuela saludable (vínculos) y cultura de la mejora-, se establece que, tanto el guion de los instrumentos como las guías de observación, deben acoger a estas cuatro categorías para orientar la exploración en el campo de estudio.

A continuación se especifica, de manera sucinta, la conformación y el desarrollo de cada uno de los instrumentos.

5.2.6.1 Encuesta a las directoras y equipos directivos

La encuesta es una técnica que se elabora para sondear las opiniones de un grupo relativamente numeroso de sujetos, sobre un tema determinado, en un tiempo mínimo respecto a otros instrumentos de recogida de datos.

Los datos que conformaron la encuesta a las directoras y sus equipos se obtuvieron, sobre todo, de la evidencia científica y el primer acercamiento del investigador a los centros (mayo-junio de 2013); la observación y el diálogo directo con los docentes y alumnos contribuyeron a encauzar la encuesta respecto a la información por investigar (Cfr. Anexo 1).

A pesar de que el número de participantes fue muy reducido para obtener el máximo de los beneficios que aporta el instrumento, se consideró el uso de la encuesta como un “testimonio escrito” sobre el actuar de las directoras y sus equipos en favor de la creación de ambientes escolares eficaces y resilientes. El tiempo que duró la aplicación de la encuesta fue de 50 minutos.

La encuesta se aplicó de forma autoadministrada y, desde un principio, se tuvo en consideración las normas éticas del consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad (Fernández-Ledesma, 2010).

5.2.6.2 Entrevistas semiestructuradas

Con el fin de indagar puntos de vista y opiniones, y de aludir a experiencias y situaciones más personales, es que se han empleado para la mayoría de los participantes una serie de entrevistas semiestructuradas en profundidad. Así, las variables tomadas en cuenta para la elaboración de este instrumento fueron las socio-demográficas, que comprenden edad, sexo, formación académica, expectativas y formación de los padres; y las variables de análisis, que se corresponden con los factores que influyen en el desarrollo de una cultura orientada a la eficacia y la resiliencia, es decir, sentido de identidad, justicia escolar (acuerdos), escuela saludable (vínculos sociales) y cultura de la mejora.

Situado el investigador frente a los participantes, lo primero que hizo fue orientarles, mediante el consentimiento informado, sobre los objetivos, los beneficios y las implicaciones de la investigación; se despejaron las dudas e inquietudes que surgieron en el momento y se procedió a la realización de la entrevista.

La mayor parte de las entrevistas se efectuaron en las instalaciones de las escuelas y la duración de cada una de ellas fue, aproximadamente, de cuarenta minutos. Además, a los participantes se les identificó de acuerdo a su función dentro del centro (p.e. docente, alumno, etc.) para obtener datos de forma confidencial y anónima.

En total se entrevistaron 120 alumnos, 14 egresados, 10 directivos, 10 padres de familia y 16 profesores. Es importante señalar que la encuesta bien pudo suplir las entrevistas a los alumnos; no obstante, por el tipo de respuesta que se deseaba obtener se consideró más oportuno la entrevista dirigida. Además, la investigación quiso apegarse lo más fielmente posible a la metodología cualitativa.

El investigador usó una guía protocolar como instrumento para llevar a cabo el proceso (Cfr. Anexo 2); también les aclaró que se iban a tomar notas y se iba a grabar en audio la entrevista, para después analizarla y sintetizarla. En general,

las preguntas se relacionaron con las percepciones que el participante manejaba acerca del clima escolar y de los factores que sustentan a las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia, integrados, implícitamente, en la cultura de la escuela. El propósito de cada entrevista se centró en la “interiorización discursiva” de los participantes seleccionados (Callejo, 2002), a partir de sus percepciones, sentimientos y experiencias; de cierta forma, la entrevista en profundidad se configuró en diversos momentos, como un “contrato de confesión” (Callejo, 2002:418).

En definitiva, lo esencial para una entrevista en profundidad es “la selección de los informantes y sus diferentes posiciones sociales ocupadas, con relación al fenómeno observado, y no tanto el número de personas entrevistadas” (Callejo, 2002:418); de ahí que se considere que las personas entrevistadas fueron las más acordes para obtener la mejor información posible.

5.2.6.3 Grupos de discusión

Como opción metodológica, el grupo de discusión es muy fructífero, en tanto que “los participantes no hablan de cualquier cosa, ni de cualquier manera... Hablan del objeto social de la investigación, lo reconstruyen simbólicamente al tiempo que reconstituyen su grupo” (Callejo, 2002:419).

Conforme a los fines del presente estudio, se integraron dos grupos de discusión por escuela, uno de docentes y otro de alumnos, bajo estos criterios: a) que el grupo no rebasara un máximo total de siete personas; b) que los grupos fuesen mixtos y; c) que los participantes manifestaran interés por participar en el grupo de discusión.

Las sesiones de diálogo de cada grupo tuvieron una duración promedio de una hora con cuarenta minutos. El total de docentes participantes en los grupos fue de 14 personas; de las cuales siete eran del Colegio Patria y siete de la Telesecundaria Tetsijtsilin. Los profesores de la Telesecundaria –cuatro hombres y tres mujeres-, poseen una carrera normalista en educación y realizan una labor socialmente relevante en la comunidad rural; por su parte, los siete docentes del Colegio Patria –dos hombres y cinco mujeres-, poseen una licenciatura en alguna disciplina científica.

Para orientar el diálogo entre los participantes del grupo de discusión, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada, sin que esto hiciera menoscabo en la flexibilidad del instrumento o bien, que limitara la fluidez discursiva de los participantes. El ambiente de las sesiones fue de confianza, seriedad y cordialidad, lo que redundó en una “reconstrucción discursiva” fecunda, franca y profunda (Callejo, 2002).

Cada grupo de discusión facilitó, además, que los participantes se preguntaran y reflexionaran sobre sus puntos de vista y sus experiencias personales, en torno a la construcción de contextos eficaces y resilientes en sus escuelas (Cfr. Anexo 3).

El investigador fue el único que manejó y dispuso de los datos del grupo, como una medida para mantener la confidencialidad de la información durante el análisis y la publicación del estudio. En ambos grupos (docentes y alumnos) el investigador fungió como moderador, escribió apuntes, y grabó en audio la dinámica del grupo y los resultados.

En suma, el grupo de discusión permite por medio de las discusiones y opiniones de los actores, no sólo conocer cómo piensan y perciben un asunto o un tema determinado, lo que ayuda a forjar conexiones entre los participantes; sino que, también contribuye a la relación de colegialidad entre pares que han desarrollado las mismas o diferentes prácticas eficaces y resilientes, sin haberlo puesto antes en común.

5.2.6.4 Cuestionario de preguntas abiertas reflexivas

Para añadir más información a las encuestas y proveerles de una técnica adicional de expresión, se les pidió a las directoras y a sus equipos directivos que contestaran una serie de frases reflexivas (Cfr. Anexo 4); de tal forma que los datos obtenidos mediante esta técnica se entrelacen con las entrevistas hechas, anteriormente, a ellos mismos.

Los directivos de ambas escuelas completaron el cuestionario de frases reflexivas durante 40 minutos; tiempo suficiente para profundizar en sus vivencias, historias y logros de cada uno en la institución. De hecho, según McKernan (2001), por medio de la técnica de frases reflexivas, se exploran las creencias y se pone a las personas en contacto más estrecho consigo mismas, a través de una oportunidad

para expresar personalmente sentimientos, por lo que sirve como una herramienta diagnóstica.

El breve cuestionario reflexivo se conformó con las dimensiones propuestas por Edith Grotberg (1996), respecto a los pilares de la resiliencia (yo soy, yo tengo, yo puedo y nosotros podemos). Como se pudo constatar, a pesar de su aparente sencillez, el instrumento brinda una buena oportunidad para reflexionar sobre el clima laboral, las aspiraciones y las ideas personales de los directivos de cara al futuro. Este mismo ejercicio se aplicó también a los docentes que participaron en el grupo de discusión. Todas estas opiniones proveyeron de una información adicional que ayudó a conocer las prácticas que llevan a cabo estos líderes, en la construcción de contextos escolares orientados a la eficacia y la resiliencia.

5.2.7 EL TRABAJO DE CAMPO

El “trabajo de campo” no sólo se corresponde al periodo y a las formas de construcción del registro de datos, sino también a la fase sustancial que proporciona los elementos cualitativos para la interpretación y posterior verificación de los datos analizados.

Dado los objetivos propuestos, la presente investigación precisó de un tiempo considerable para poder identificar, captar y comprender la cultura interna de cada escuela, desde la perspectiva de sus actores, de un plazo aproximado de dos meses por cada centro escolar. No obstante, de acuerdo a la dinámica de las instituciones y al avance de la propia investigación a desarrollar, el tiempo quedó sujeto a posibles cambios.

Asimismo, es importante mencionar que el procedimiento que guio el trabajo de campo es el de la exploración de primera mano; lo que obliga a buscar una mayor proximidad respecto al fenómeno de estudio, a la regresión analítica de su interpretación y a estudiar la conducta rutinaria de ambos centros, sin interferencias ni situaciones artificiales (Del Val Cid y Gutiérrez-Brito, 2005).

Por otra parte, se debe señalar que la “negociación” para concretar los términos de la intervención fue relativamente sencilla, ya que siempre se contó con la mejor disposición, la apertura y la amabilidad de las partes para llevar adelante el estudio. Acordados los plazos y las condiciones para desarrollar la investigación,

las directoras introdujeron al investigador en el acontecer cotidiano de las escuelas; lo que significó un aval, por parte de las autoridades, que daban reconocimiento al estudio y legitimaban la presencia del investigador en los centros (Ibáñez, 1991; Callejo y Viedma, 2006).

Pese a esta buena “predisposición”, es de advertir que en este trabajo de campo subyace un compromiso ético que instiga a no alterar o estorbar el funcionamiento habitual del objeto de estudio, de modo que esto llegue a modificar o reemplazar la realidad que se investiga; por el contrario, la recolección de datos estima la escucha atenta, la mirada abierta y la capacidad de asombro ante cada una de las impresiones, desde una actitud empática, responsable, honesta y no intervencionista.

De hecho, conforme a las obligaciones y facilidades laborales de cada centro, el tiempo de estancia en la Telesecundaria Tetsijtsilin fue de octubre de 2013 hasta finales de diciembre de 2013, en un horario de 7:30 am a 14:30 pm. Por su parte, en el Colegio Patria Tercer Milenio el tiempo de permanencia fue de enero de 2014 a finales de febrero del mismo año, con un horario de 7:00 am a 15:00 pm.

La inserción en el campo de estudio se efectuó de manera continua, de modo que sólo se dejó de asistir, puntualmente, cuando hubo reuniones especiales o algunas citas ya concertadas fuera del centro escolar. A la postre, la presencia del investigador en los centros fue la “mínima requerida” para lograr comprender la complejidad de los fenómenos estudiados, formular nuevas interrogantes, rehacer las propuestas ya definidas y trazar nuevas perspectivas, según avanzaba la investigación.

Inmiscuido en el quehacer cotidiano de cada centro, el investigador “trata de no llamar la atención, ni hacia sí mismo, ni hacia su trabajo; así como también se esfuerza por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis” (Stake, 1998:47). Este argumento, llevado a la práctica, representó una gran ventaja para el desarrollo del trabajo de campo; en cuanto ayuda a hacer consciencia de las nuevas interrogantes que aparecen, así como en la detección de informantes claves que arrojen luz sobre los nuevos datos que se obtienen, mientras avanza la investigación.

Es grato señalar que el tiempo dedicado a cada escuela, igualmente, brindó la posibilidad de interactuar con los distintos participantes desde otras experiencias

ajenas a los centros, como son: celebrar las fiestas religiosas de la comunidad, compartir momentos de ocio y deporte con los docentes o, simplemente, asistir a las reuniones informales de los participantes. A partir de estas vivencias, quedó claro que un buen trabajo de campo no lo garantiza la cantidad de tiempo invertido, sino “la calidad de la evidencia con la que se cuenta para apoyar descripciones, interpretaciones y valoraciones” (Eisner, 1998: 225).

Antes de finalizar el apartado, se debe mencionar que el investigador asumió una cierta “sensibilidad investigadora” (Ibáñez, 1991) que le sirvió para ubicar, integrar y explorar mejor el campo objeto de estudio. Esta “sensibilidad investigadora” se manifestó, especialmente, a través del respeto hacia la historia, la cultura, la realidad sociopolítica y el contexto de las instituciones investigadas.

5.2.8 ANÁLISIS DE DATOS: LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Una de las principales cualidades que se le exige al investigador, de frente al análisis de la información, es la “experiencia discernida”, virtud que se adquiere tan pronto se recogen los datos y comienzan a analizarse; como tal, la experiencia discernida se refiere a la capacidad de saber qué es lo que conduce a una “comprensión significativa, de reconocer las fuentes de datos y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de las interpretaciones” (Stake, 1998:51).

El análisis de la información ha implicado recopilar los datos, trabajarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades y, a partir de ello, descubrir qué es importante y qué pueden aportar a la investigación; de acuerdo con Ruíz-Olabuénaga, el análisis de los datos consiste “en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (Ruiz-Olabuénaga, 1996:77).

Asimismo, en el proceso de elaboración del informe, el investigador buscó la concordancia entre lo observado e interpretado con lo que señalaban los participantes y las conclusiones que afloraron; para ello, recurrió, como garantía del análisis de los datos, al enfoque de la teoría fundamentada.

La teoría fundamentada es una metodología que trata de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de

supuestos a priori o de marcos teóricos existentes (Glaser, 1992). Como tal, la teoría fundamentada consiste en la identificación de ejes temáticos (categorías centrales) y en la posterior clasificación del contenido para desarrollar una “teoría que esté fundamentada en una continua interpelación entre el análisis y la recogida sistemática de los datos” (Strauss y Corbin, 1990:273).

Así, el proceso de análisis consistió, primeramente, en la identificación del objeto de interés a explorar (la cultura de dos centros educativos), para organizar y ordenar la información recogida bajo un mismo criterio de clasificación que fuese aplicado, de forma consistente, durante todo el proceso investigativo. De este modo, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se recurrió a unos primeros conceptos generados desde la teoría formal (eficacia y resiliencia) y que funcionaron como un primer criterio para clasificar los datos recopilados.

Supuesto esto, se agrupó la información recolectada en categorías descriptivas, mientras se le iba asignando un código por medio de la abreviación de palabras. En la manipulación física de esos datos, mucho ayudó el utilizar colores y abreviaturas para organizar y resaltar los códigos sustantivos, teóricos y aquellos “en vivo” que iban apareciendo (Rodríguez *et al.* 1996). Más aún, agrupar la información bajo una codificación axial, usando el mismo lenguaje de los participantes y la codificación teórica, hizo que se descubrieran las relaciones entre categorías y se encontraran temas comunes para desarrollar el buen entendimiento de los datos. Al final, este proceso condujo a una codificación selectiva (Strauss y Corbin, 1990).

Cuando la investigación llegó a este nivel, entonces se pudo dirigir hacia los temas que son centrales en la teoría emergente. La codificación selectiva supone el proceso de una categoría para llegar a ser el núcleo que relacione todas las demás categorías con la central. De hecho, una vez que esta variable central comenzó a guiar la recogida de datos y el muestreo teórico, el investigador inició la búsqueda de condiciones y consecuencias que se relacionaran con el proceso central.

El nivel último en el proceso de desarrollo de la teoría es la construcción de unas categorías centrales; es decir, a través del proceso de codificación y abstracción de los datos, la presente investigación llegó a un orden más alto de categorías centrales, que se tuvieron que justificar, en un proceso repetido y continuo –se va al campo, se recolectan datos, se analizan y nuevamente se va al campo; tantas veces, hasta que se considera saturada- como la base de la teoría emergente.

En este contexto, las categorías centrales identificadas fueron: sentido de identidad, escuela saludable (vínculos sociales sanos), justicia escolar (toma de acuerdos) y cultura de la mejora. Estas categorías tienen un significado teórico y están respaldadas por los datos; no obstante, para que estas categorías se integren en la teoría, deben llegar al punto de saturación, tal como lo exige la teoría fundamentada.

Es necesario mencionar que el investigador fue analizando de inmediato los datos obtenidos para no olvidar detalles relevantes; transcribió con prontitud la información recopilada con la finalidad de codificar, categorizar y visualizar errores o sesgos que pudieran ser aclarados, corregidos o eliminados. Afín a esto, Harry Wolcott afirma que el trabajo fundamental no consiste en poder acumular el máximo de datos, sino en “podar” la mayor parte de los datos que se acumulan; “el truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir” (Wolcott, 1990:35).

De ahí la importancia del muestreo teórico, en cuanto orienta la teoría que va emergiendo de las hipótesis y proposiciones conceptuales que explican los fenómenos, procesos y situaciones, que se detectan en el campo de estudio (Trinidad *et al.*, 2006). En síntesis, desde el muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a clarificar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas; lo que conlleva a que la recolección de datos, el análisis y fragmentación de los mismos, se realicen en igual tiempo respecto a la teoría que se va desarrollando (Glaser, 1978).

En el caso de la presente investigación, a medida que se aclaraban las cualidades de la teoría emergente –sobre las comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia-, se iban estableciendo nuevas preguntas e hipótesis, dando lugar a nuevas concreciones teóricas que buscaban ser avaladas de acuerdo con los nuevos datos que se iban obteniendo; ejemplo de este proceso son las variables “tejido social”, “proyección social”, “redes de apoyo”, etc., que no habían sido contempladas inicialmente, pero que surgieron como producto de este muestreo teórico.

Acorde con la teoría fundamentada, a continuación se expone, de forma esquemática, el proceso que supuso el análisis de toda la información obtenida durante el trabajo de campo:

1. Codificación de los datos para su categorización. Los datos se codificaron con la finalidad de extraer pasajes, conceptos y formulaciones que pudieran organizarse en categorías emergentes. Este proceso se basa en la búsqueda y análisis de las semejanzas y diferencias de los incidentes contenidos en los datos³⁰. Los incidentes se comparan entre sí, asignando a cada uno de ellos todas las categorías que se asuman necesarias. Esta codificación suele ser abierta al principio y los códigos deben ser claros, precisos, excluyentes y bien definidos con respecto a sus transcripciones correspondientes. Para evitar el sesgo del investigador, esta asignación fue revisada y modificada a la luz de cada nueva codificación, por medio de los grupos de discusión y de las entrevistas realizadas.
2. Comparación de nuevos incidentes con nuevas categorías. En esta segunda etapa se realiza la codificación axial, en la cual las categorías antes identificadas son organizadas en torno a fenómenos emergentes; de esta manera, una vez que se establecen las propiedades de cada una de estas categorías, se empiezan a percibir las relaciones e interconexiones entre éstas. Las interconexiones suelen asumirse como el núcleo de la “teoría emergente”, en tanto que integran propiedades de distintas categorías. En síntesis, es en esta etapa donde se identifican los elementos claves que permiten articular, analíticamente, el material analizado.
3. Conceptualización teórica. A través de la codificación selectiva, en esta etapa se obtiene un modelo relacional y descriptivo que permite dar sentido e integrar los datos que se van recolectando de manera coherente con el objeto de estudio. Este proceso supone que la teoría (formal) se va reduciendo a medida que se clarifican conceptualmente cada una de las categorías, descartando propiedades no relevantes o significativas en ellas, lo que posibilita la aparición de categorías centrales.
4. Escritura de la teoría. Las técnicas y procedimientos analíticos permiten desarrollar una teoría sustantiva que sea significativa, sólida, compatible con el fenómeno observado, unificada, reproducible y rigurosa. De acuerdo con

³⁰ Los incidentes son aquellos fragmentos de datos que tienen significación por sí mismos. Estos incidentes, en cuanto porciones de contenido, pueden aislarse o separarse con el objeto de compararlos entre sí y hallar regularidades, lo que genera, posteriormente, nuevos conceptos con sus respectivas características.

Glaser (1978), el objetivo final de la teoría fundamentada es generar una teoría que describa, para un patrón de conducta, qué es relevante o problemático de las situaciones estudiadas. La teoría desarrollada con frecuencia se apoya en los procesos sociales básicos, que son los que recogen los diferentes patrones de conducta identificados en las situaciones estudiadas, dentro de un contexto específico.

Cuando la teoría está completamente desarrollada, el investigador debe saber plasmarla, de tal forma que demuestre cómo emergen los conceptos, cómo se desarrollan desde los datos, cómo el investigador los mueve desde la descripción a través del proceso de abstracción y, finalmente, cómo se generan las categorías centrales (Glaser, 1992).

A pesar de que el objeto de la investigación no es generar una teoría completamente novedosa, en cuanto se parte de un marco conceptual previamente desarrollado; las disposiciones que ofrece la teoría fundamentada permiten no sólo complementar algunas de las dimensiones que favorecen el desarrollo de la comunidad escolar orientada a la eficacia y la resiliencia, sino que, además logran generar algunos conocimientos en relación a los factores que son necesarios impulsar, por ejemplo, cuando existen situaciones educativas adversas o se está en contextos de vulnerabilidad escolar.

En definitiva, el análisis de datos desde la teoría fundamentada intenta descubrir el sentido que quieren asignarle los protagonistas a las situaciones planteadas. Por lo cual, no importó tanto el número total de unidades de análisis localizadas, sino la pertinencia de la información recabada para la teoría que se está desarrollando.

Antes de finalizar, conviene señalar que respecto a los recursos informáticos se tuvo a bien considerar el programa Atlas.Ti 7 como una técnica de análisis cualitativo; ya que posibilita seguir, desde una perspectiva microanalítica, la composición de los discursos. Como instrumento para la investigación interpretativa, el Atlas.Ti 7 facilita, igualmente, la codificación y categorización de los datos empíricos, puesto que da orden y coherencia a la información obtenida en el campo de estudio.

5.3 EL PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y LOS CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Todo estudio, sea cualitativo o cuantitativo, necesita someterse tanto a la validez de su consistencia teórica como metodológica, en lo que se refiere a la fiabilidad de sus conclusiones; pues, como bien señala Ruiz-Olabuénaga, “nunca puede darse por buena una investigación si no es sometida a un control mínimo de calidad” (Ruiz-Olabuénaga, 1996:327).

En esa búsqueda de precisión, validez y calidad, es que se intentó recurrir a estrategias que no dependieran de la mera intuición, ni de las buenas intenciones de hacer las cosas bien (Stake, 1998); por el contrario, acorde con los retos y objetivos de la presente investigación, se buscó que toda la información recabada, tanto teórica como empírica, tuviese como punto de confluencia la llamada “triangulación metodológica y teórica” (Ruiz-Olabuénaga, 1996).

En la triangulación metodológica, la clave consiste en probar si la teoría que direcciona la investigación se desarrolla inductivamente; para ello, Ruiz-Olabuénaga propone la combinación estratégica de dos o más métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo, para abordar la recolección de datos con similares aproximaciones en el mismo estudio, que mida las mismas variables (Ruiz-Olabuénaga, 2003).

Justamente, este estudio empleó la triangulación metodológica simultánea (Ruiz-Olabuénaga, 2003), a través del diseño y aplicación de una encuesta de opinión para los directivos, que ayudó a contrastar y validar los datos obtenidos por medio de los discursos y las observaciones hechas a los mismos informantes. De igual forma, el cuestionario de frases reflexivas fue otra técnica que permitió corroborar lo dicho por los directivos, así como por los actores en los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad.

Es importante que un estudio con estas características de triangulación, contenga un soporte de conceptualizaciones acompañadas de descripciones detalladas, que permitan al lector llegar a sus propias conclusiones y juzgar la credibilidad y el análisis derivado de las mismas. En este sentido, otro ejercicio de verificación y validez que se aplicó en la presente investigación, es el de “la revisión de los interesados” (Stake, 1998).

En el estudio de casos, los participantes desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación; porque, aunque “ellos son el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes que ayudan a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador” (Stake, 1998:100). Por ende, en este proceso se le pidió a las dos directoras y a dos profesores por escuela que examinaran los escritos en los que se reflejaban actuaciones o palabras suyas cuando acababan de ser anotadas, o bien, después de transcurrido un tiempo para hacer posible su contraste y doble cotejo.

Procurado lo anterior, la presente investigación cumple, además, con una serie de condiciones que garantizan su calidad investigativa; esto es: existe una consistencia metodológica en el uso de técnicas y estrategias, en todo el transcurso de la investigación; goza de una claridad en los propósitos y cuida que los objetivos orienten el estudio; consta de un control en la implicación del investigador, en cuanto reconoce sus interpretaciones, asunciones y sesgos en el estudio; supone el conocimiento previo de los principios de la investigación cualitativa y; finalmente, logra una empatía con los participantes lo que conduce a la apertura, sinceridad y disposición a dejarse conocer e interpretar (Strauss y Corbin, 1990).

De todos estos criterios, merece una atención especial la condición “autoconsciencia y control de la implicación del investigador”, no sólo como argumento de calidad, sino también como un “modo” de proceder frente al análisis y validación misma de los datos. Este actuar investigativo tiene su concreción en una serie de acciones que se siguieron durante todo el estudio; a saber: el análisis reflexivo, la distanciación o *bracketing*, el doble cotejo y los ajustes.

En conclusión, bajo el argumento de que “una buena descripción es siempre más valiosa que una explicación errónea” (Coller, 2000:93); mediante el informe final de la investigación, se busca asentar (descripción densa) y especificar (diagnóstico de la situación), el significado que determinados hechos y realidades sociales tienen para los participantes, y lo que estos hallazgos muestran de su comunidad o sociedad.

Las posibilidades metodológicas y teóricas, exploradas y aplicadas durante el proceso de esta investigación, han hecho posible una recolección profunda de datos y testimonios que, el presente estudio, mostrará en los siguientes capítulos, a manera de trama argumental.

Capítulo 6.

DOS COMUNIDADES EDUCATIVAS ORIENTADAS A LA EFICACIA Y LA RESILIENCIA

La riqueza de información recabada durante el trabajo de campo ha posibilitado la caracterización detallada y discernida de los centros educativos investigados. El presente capítulo pretende mostrar la experiencia cotidiana de dos comunidades educativas que han logrado orientar, implícita o explícitamente, sus prácticas educativas y organizativas hacia la eficacia escolar y la resiliencia educativa a pesar de estar situadas en ambientes socioeconómicos adversos o bien, atender a población vulnerable.

El capítulo se divide en dos partes, las cuales se corresponden con las escuelas objeto de estudio: la Telesecundaria Tetsijtsilin y el Colegio Patria Tercer Milenio. Ahondar en la cultura, las creencias y las prácticas directivo-organizativas y educativo-pedagógicas de las dos instituciones, facilitó la descripción exacta de los factores que motivaron la elección de cada centro escolar como caso de estudio (p.e. organización escolar, liderazgo, nivel académico satisfactorio, etc.), y el análisis profundo de los rasgos considerados de mayor relevancia a la luz de la presente investigación, es decir: sentido de identidad, vínculos sociales, justicia escolar o acuerdos y cultura de la mejora.

Más allá del informe escrito, las siguientes páginas son el resultado de la generosidad de muchas personas que colaboraron y permitieron el conocimiento de dos realidades escolares mexicanas, dignas de ser estudiadas.

6.1 LA ESCUELA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN

Modalidad:	Telesecundaria
	Incorporada a la SEP
Turno:	Tiempo Completo
Número de Alumnos:	333
Número de Docentes:	17
Numero de Administrativos:	5

La Telesecundaria Tetsijtsilin se encuentra ubicada en la comunidad de San Miguel Tzinacapan, en el municipio de Cuetzalan, al norte del Estado de Puebla. La población de San Miguel es en su mayoría indígena y campesina, y la fuente de su economía es la producción del café, la venta de artesanías, el tallado de madera, la fabricación de textiles y los proyectos ecoturísticos.

Tetsijtsilin es una palabra que proviene del náhuatl y significa “piedras que suenan”, lo cual adquiere sentido al observar sus instalaciones y el proyecto educativo que han logrado edificar y “resuena” en la región. Ahora bien, si resulta difícil pronunciar su nombre, no lo es menos poder acceder a ella: la distancia de la capital, la carretera en mal estado y el abrupto camino empedrado rodeado de hierbas y matorrales, intentan ocultar los edificios que se erigen “por sorpresa” como la Telesecundaria Tetsijtsilin.

Tan pronto se cruza el portón de la escuela aparece una placa sobre un pedestal que indica el lugar al que se está llegando: “Tetsijtsilin, 25 años educando y transformando, por una educación culturalmente pertinente”. A continuación, un angosto camino de piedras conduce a lo largo y ancho de toda la escuela. A un costado del camino se encuentra un hermoso mural pintado por los alumnos, sobre una de las paredes de un aula, donde se plasma con alegres y vivos colores

la historia de la escuela, su contexto social y las múltiples actividades que en ella se realizan.

El terreno sobre el que está construida la escuela no es una superficie plana, lo que la hace más atrayente al situarse entre pequeñas laderas. La misma calzada conduce hacia el edificio principal, el cual se compone de un patio que hace las veces de centro de reuniones y ceremonias y, alrededor de éste, se encuentran varias aulas, la biblioteca y la dirección de la escuela; todo ello edificado en piedra con sus tejas de barro.

A un lado del edificio central se asoman más aulas, algunos espacios para los talleres, los baños, una cocina y un comedor donde almuerzan los alumnos y docentes, en un ambiente relajado y amistoso. Según se continúa avanzando se llega a la parte más baja de la escuela, donde se encuentra una cancha de básquetbol cuyas gradas son las áreas verdes y las rocas de una pequeña colina. Por último, forman parte de la escuela los terrenos para la agricultura -donde se cultiva maíz, vegetales y hortalizas-, un mariposario, un orquidiario y un espacio para la apicultura.

Aunque a simple vista la escuela no parece tan grande en extensión, una vez se advierte lo que ofrece y forma parte de ella, se constata que todo el terreno, aún los declives, son aprovechados por ésta para alguna actividad educativa.

Esta escuela es distinta a otras en las que he trabajado. A veces cuando llego temprano está todo lleno de neblina y sientes como si entraras en otra dimensión, en otro mundo muy diferente al de fuera, y así lo es... (Profesora).

Me gusta la escuela porque me siento libre, porque puedo estar en muchos lugares con mis amigos y no te aburres de estar encerrado, como pasa en otras escuelas (Alumno).

La Telesecundaria Tetsijtsilin no cuenta con las más modernas instalaciones, ni tiene los medios económicos y tecnológicos que desearía para llevar a cabo su misión; no obstante, la institución cuenta con un claro proyecto educativo que busca dar respuesta, a través de diversas acciones pedagógicas, a la situación concreta de pobreza y desigualdad que viven muchos de sus alumnos pues, como bien dice la directora, *la Telesecundaria Tetsijtsilin representa una propuesta educativa alternativa y exitosa.*

6.1.1 UNA INSTITUCIÓN BIEN ORGANIZADA

La Telesecundaria Tetsijtsilin tiene más de 30 años al servicio de la comunidad de San Miguel Tzinacapan y, desde un principio, va a surgir con el firme propósito de llevar una educación de calidad a las poblaciones indígenas y campesinas del norte del Estado de Puebla. Cabe señalar que el proyecto educativo Tetsijtsilin nació bajo el modelo de “granja-escuela”, para criar cerdos, pollos y peces, sembrar café y hortalizas para su venta y consumo, además de la impartición de las materias básicas.

De esta época se recuerda con enorme gratitud al profesor Gabriel Solom quien, junto con un equipo de hermanos lasallistas, echó a andar el proyecto educativo junto con otras propuestas de desarrollo comunitario para la población de San Miguel. Con el paso del tiempo, el proyecto de la granja-escuela desapareció, pero dio origen a la Telesecundaria Tetsijtsilin, tal como se conoce actualmente.

Para entender el proceso histórico de la Telesecundaria Tetsijtsilin, es necesario conocer la historia de la comunidad a la que pertenece. San Miguel acogió a la escuela y la hizo parte suya, sólo así se entiende como un proyecto educativo sin futuro, pudo sostenerse; y esto fue gracias al orgullo y la tozudez de los sanmigueleños por conservar la escuela (Exalumno).

La Telesecundaria Tetsijtsilin es una escuela pública que se rige bajo los estatutos de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP). A pesar de la normativa y la imposición de políticas, la escuela siempre ha tenido el claro objetivo de ir más allá de lo que dictan las reglas y el currículo de la SEP para las Telesecundarias, lo que ha hecho que en más de alguna ocasión se entre en conflicto con los supervisores escolares.

La población estudiantil es mayoritariamente indígena y sólo un bajo porcentaje de sus alumnos son mestizos, hijos de comerciantes de la cabecera municipal. La escuela cuenta con 333 alumnos divididos en doce grupos (cuatro grupos por grado de secundaria); y el claustro de profesores lo conforman diecisiete profesores, doce de los cuales están al frente de un mismo grupo durante todo el día.

En alguna ocasión se vio la posibilidad de impartir una sola materia por docente para así conocer a todos los grupos, aunque al final se habló

y se acordó que era mejor permanecer y acompañar a un solo grupo a lo largo del ciclo escolar (Profesora).

Igualmente, forman parte del personal de la escuela dos intendentes, una cocinera, una educadora especial, el secretario escolar y académico y la directora. Es oportuno mencionar que además del equipo base, existe también un fuerte grupo de acompañantes (13 personas), entre padres y madres de familia, exalumnos y otros profesionales que asisten a los alumnos en las diversas actividades prácticas a lo largo de la jornada, como son: los talleres, el trabajo en las áreas agrícolas, las comunidades de práctica, etc. Gracias a la presencia de estas figuras no sólo se vincula la escuela con la comunidad de San Miguel, sino también se fortalece la identidad y pertenencia de los alumnos a la escuela, a su cultura y a su comunidad.

Tetsijtsilin ha sido para muchos jóvenes de San Miguel y comunidades aledañas, la única oportunidad para estudiar después de la primaria, ya que no todos los alumnos continuaban los estudios una vez terminada la primaria. En los últimos años la tendencia ha cambiado y hoy en día la mayoría de los alumnos y las alumnas prosiguen sus estudios en bachillerato, estudios técnicos y la universidad (Directora).

Me queda claro que no todos los alumnos van a poder ir a la Universidad y tú no puedes iniciar un proceso de aprendizaje frustrando a los alumnos, por eso yo les digo que además de estudiar hay otras maneras de realizarse en la vida, y eso es lo que queremos en la escuela, proporcionarles otras habilidades para que enfrenten la vida (Directora).

Tetsijtsilin no es una escuela cualquiera, ella rompe el molde que encasilla a este tipo de centros como instituciones de baja calidad educativa e ineficaces; fruto de esto es el esfuerzo y empeño de la directora y del cuerpo docente por hacer realidad la misión de la escuela:

“La escuela Telesecundaria Tetsijtsilin ofrece una educación culturalmente pertinente promoviendo valores universales de respeto y tolerancia hacia la diversidad, con la finalidad de que los jóvenes desarrollen competencias personales y sociales que les permitan responder a la problemática inmediata de su medio” (Documento Institucional p.2).

Las siguientes páginas son el testimonio de dicho propósito, ya que en ellas se exponen las características que han hecho que la Telesecundaria sea considerada una institución orientada a la eficacia escolar y la resiliencia educativa, tanto en sus prácticas pedagógicas como organizativas.

6.1.2 “NO JALEN QUE DESCORBIJAN” O EL ARTE DE REINVENTARSE

A lo largo de su historia la Telesecundaria Tetsijtsilin ha debido enfrentar diversas situaciones sociales, económicas y escolares que la han puesto al límite de su existencia; pese a esto, su andadura también es fiel reflejo de su capacidad resiliente para adecuarse a los tiempos, enfrentar y superar adversidades y, sobre todo, reinventarse en su quehacer educativo.

Si bien es cierto que en sus orígenes la escuela nace como un proyecto de granja-escuela, con el paso del tiempo este sistema se verá superado por las exigencias mismas de la sociedad y las necesidades de los estudiantes. Antes que perecer, la escuela adoptó el modelo de las “telesecundarias”, ya que en ese momento era la propuesta educativa más acorde y la que mejor respondía a la realidad educativa de la región³¹.

Con el paso de los años se ha visto, una vez más, que la normativa y el currículo propuesto por la SEP resulta insuficiente para los objetivos propios de la escuela³². A esta situación ha debido responder, nuevamente, la Telesecundaria Tetsijtsilin promoviendo un currículo abierto e innovador, una organización proactiva y aumentando las horas de clase para integrar las materias y áreas que impulsan su propuesta educativa, más allá de lo que dicta la Secretaría de Educación Pública.

³¹ El inicio de las Telesecundarias en México se remonta a la década de los 60 y se caracterizan por usar como apoyo tecnológico la señal televisada, es decir, la Secundaria por televisión. Nacen con el objetivo de abatir el rezago educativo en zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas. Las Telesecundarias buscan reducir las desigualdades educativas entre los grupos sociales e impulsar la equidad promoviendo el desarrollo de competencias para la vida, al tiempo que flexibilizan las estrategias pedagógicas según necesidades específicas de aprendizaje, intereses de grupo y características socioculturales de los jóvenes en situación de desventaja (Martínez Mercado, 2011).

³² La investigadora Annette Santos del Real (2001), considera que el proyecto educativo de las telesecundarias de suyo es ineficaz, y que se encuentran muy lejos de alcanzar los objetivos propuestos en su origen.

Innovar a veces da miedo, en ocasiones es mejor estar bien con ellos, antes de que lleguen a multarte o te amonesten como maestra (Profesora).

La SEP quiere que eliminemos la semana cultural de nuestras actividades para no perder clases pero hemos sido desobedientes. Ya la directora se tuvo que enfrentar a ellos. Eso sí, a veces hay decisiones que vienen desde la SEP y no hay nada que hacer... (Profesor).

Un gran mérito de Tetsijtsilin es que seguimos el currículo formal de la SEP pero también el nuestro... Con tanto ataque de la SEP, en ocasiones me digo a mí misma: “vamos a demostrar que sí valemos y que nuestra propuesta es tan válida como cualquier otra”. Lo que hacemos vale y tenemos que enseñarlo (Directora).

Respecto al ámbito económico, Tetsijtsilin es una escuela con múltiples carencias materiales, financieras y tecnológicas, donde los pocos recursos con los que cuenta provienen de alguna fundación, de apoyos privados o del aporte mínimo que les corresponde como escuela pública. En fin, como respuesta a sus carencias y limitaciones la Telesecundaria ha debido organizarse, clarificar sus propósitos educativos e innovar con todo lo que tienen a su alcance para lograr “hacer más con menos”.

La SEP destina muy pocos recursos a la escuela pero, a cambio, sí te exigen que contribuyas en todas las actividades que se organizan en la zona escolar (Directora).

La escuela crece y crece y no te dan nada, te prometen y prometen y nada. Al final tú terminas haciendo que la escuela “de los pobres” cobre más de cuotas que las escuelas mismas de la cabecera municipal... Quieres hacer cosas pero no tienes con qué hacerlo... (Directora).

Socialmente, la Telesecundaria Tetsijtsilin se propuso entre sus objetivos promover la identidad cultural de las comunidades indígenas a través de una educación “pertinente”. Con el paso del tiempo este argumento se convirtió en un estigma, ya que Tetsijtsilin ha sido considerada como “la escuela de los pobres donde sólo te enseñan a trabajar y no aprendes nada”, unido a esto, para algunos profesores trabajar en la Telesecundaria llegó a significar un atraso en sus aspiraciones personales y profesionales, lo que supuso cierta inestabilidad del personal docente.

Yo vivía a 20 metros de la escuela, sin embargo, mi papá desde un principio me dijo que él quería que yo fuese a Cuetzalan a estudiar, porque él quería que yo estudiara y en la Telesecundaria sólo me iban a enseñar a trabajar y que eso yo ya sabía hacerlo (Profesor).

Que la SEP te enviara a trabajar a Tetsijtsilin significaba un castigo, un atraso en tus aspiraciones profesionales... Creían que en la escuela sólo se cultivaba el café, el maíz y se cuidaban animales... (Profesor).

A pesar de la movilidad que aún existe entre los docentes, sobre todo los de nuevo ingreso, la Telesecundaria Tetsijtsilin ha logrado consolidar un fuerte grupo de profesores muy bien formado e identificado con la escuela y sus métodos de enseñanza; de tal modo que, hoy en día, muchos profesores buscan ser enviados a la escuela para “*ganar experiencia y hacer currículo*”.

La Telesecundaria es una escuela que forma a los profesores. Muchos quieren venir a trabajar porque saben que aquí van a aprender muchas cosas que en otros lados ni se imaginan... Tetsijtsilin es una escuela acción porque te enseña a ser maestro... (Profesor).

Antes conocían a Tetsijtsilin como la escuela de los pobres, y muchos no querían venir a ella; hoy muchos dicen que es la escuela donde más se trabaja e igualmente, no quieren venir porque dicen que aquí te explotan (Profesora).

La mejora en la calidad docente también se ha visto reflejada en el nivel académico de la escuela; sin ser uno de los rendimientos más altos de las pruebas ENLACE a nivel nacional, el aprovechamiento académico de los estudiantes de Tetsijtsilin es por mucho, el más alto en la región, además de destacar en los diversos eventos culturales y académicos que se realizan en el ámbito regional y estatal. A pesar de ello, los problemas escolares aún persisten debido al atraso educativo con que llegan algunos alumnos.

El número de estudiantes aumenta año tras año y lo que más sorprende es que empiezan a llegar de la cabecera municipal atraídos por la oferta educativa de la Telesecundaria, algo que hasta hace poco era impensable... (Directora).

Nuestros alumnos destacan en diversas áreas... Continuamente ganan los primeros lugares en los concursos que organiza la SEP, ya sea en

oratoria, poesía, matemáticas, artes, etc., y eso les da mucha envidia a las demás escuelas (Profesor).

A la mayoría de nuestros alumnos los admiten directamente en el Bachillerato de Cuetzalan, pues saben que van bien formados y van a destacar... (Secretario académico).

Es común saber que muchos de nuestros alumnos van a la universidad o tienen una carrera técnica. Siempre es un reto estar buscando lo mejor para ellos, que si el taller de no sé qué, que si el material, que si el mapa conceptual, que si el internet; lo importante es no dejar de pensar qué es lo que más les ayuda a que aprendan (Profesor).

Como se intuye, la Telesecundaria ha sabido enfrentar sus problemas, superarlos y salir fortalecida de ellos. Este proceso “resiliente” no ha sido fácil y mucho del trabajo realizado se debe a la presencia de la directora María del Coral Morales, quien tan pronto asumió el encargo, hace 12 años, tuvo que enfrentar y superar una época de gran crisis en la institución. No es de extrañar la serie de reconocimientos nacionales e internacionales que aparecen sobre uno de los muros de la dirección, además de los diferentes artículos, estudios y publicaciones que se han hecho sobre la escuela, como modelo de educación situada y multicultural en México.

La historia de Tetsijtsilin es un camino de lucha, de resistencia. Es una escuela que ha aprendido a organizarse y a exigir sus derechos. Hace poco íbamos a ir a manifestarnos al Palacio Municipal, pues el alcalde nos había prometido dinero para levantar el tejado de uno de los salones y ese dinero nunca llegó. Pues bien, ahí nos tienes organizándonos pero al final ya no se hizo. No es la primera vez, ya las autoridades municipales sueñan con nosotros... (Directora).

6.1.3 ¿QUIÉN MANDA AQUÍ?, o EL ARTE DE CONSTRUIR COMUNIDAD

El crecimiento y desarrollo de la Telesecundaria Tetsijtsilin se debe en gran parte al trabajo comprometido de su directora, María del Coral Morales. Por azares de la vida, María del Coral llegó a trabajar a la escuela Tetsijtsilin hace más de 20 años, primero como profesora y, años después, como directora del centro.

Si quieres conocer cómo es María del Coral observa su oficina. Su lugar de trabajo es sencillo, muy austero, siempre ésta abierto para todos y en él entran y salen alumnos y maestros; su escritorio está en un rincón y el resto de la oficina se utiliza para sacar copias, guardar cosas, dar avisos, firmar actas o, simplemente, para descansar. Así es María Coral, y esa es su personalidad (Profesora).

Como líder del proyecto educativo, a María del Coral se le considera una persona honesta, congruente, que escucha, dialoga y confía en sus profesores; ello no impide que también les exija o les llame la atención. En términos generales su relación con los profesores es cordial y respetuosa, valora su trabajo y esfuerzo, promueve la libertad de cátedra y fomenta la mejora en las formas de enseñanza para que los alumnos aprendan mejor.

Siempre espero más de los profesores. No se los hago saber explícitamente pero se dan cuenta. Soy incapaz de pedir algo si no soy la primera que lo hace. Cuando he tenido que llamarle la atención a algún maestro, lo hago con el papel en la mano, conozco la normatividad de una escuela pública y me sé “al dedillo” el reglamento de los trabajadores de la educación o bien, le recuerdo los acuerdos que tomamos y que no está cumpliendo (Directora).

En Tetsijtsilin cada año invento cosas. Siempre estoy pensando qué cosas se pueden hacer para que la experiencia educativa sea aún más fuerte para los chicos. Así es como surgieron los talleres, el seminario de saberes locales, algunos materiales didácticos... Siempre estoy ideando cosas (Directora).

De igual modo, su trabajo y compromiso hacia la comunidad educativa es valorado por los profesores y padres de familia. Los docentes confían en la directora, creen en ella y en su propuesta de trabajo, la cual viene avalada por su sólida formación académica y profesional.

Coral predica con el ejemplo. No es una persona que te esté cuidando, te da libertad y nos dice que los mejores críticos de nuestro trabajo son los alumnos y los exalumnos. Para mi Tetsijtsilin es una escuela formadora de docentes y esto es en parte gracias al trabajo de la directora (Profesor).

Coral es una persona reconocida en la sociedad, ella ha levantado la escuela y es muy respetada no sólo en la comunidad, sino también en

las otras escuelas de la zona... Me gusta que tengamos una directora con un proyecto escolar muy claro (Profesor).

Desde que llegué a la escuela nunca me he sentido excluida. Recuerdo que mi primer día de trabajo llegó Coral y se sentó conmigo a explicarme en qué consistían los proyectos, me llevó a conocer la escuela, me dijo el grupo que me iba a tocar y el taller del que me iba a encargar. Desde el primer momento me hizo sentir importante e imprescindible para el proyecto de la escuela (Profesora).

Hace poco el profe Falcón tuvo un problema muy serio con los padres de un alumno de la cabecera municipal. El problema era una cosa entre familias y lo que a mí me gustó fue ver como Coral defendió al profesor y la manera de ayudarlo. Con alguien así, uno se siente seguro en su trabajo (Profesor).

María del Coral es una persona creativa, emprendedora y valiente, lo que la ha llevado en diversas ocasiones a enfrentarse con las autoridades de la SEP. La directora entiende que su papel es defender el proyecto educativo de la escuela y, por ende, salvaguardar el prestigio de la Telesecundaria, muchas veces puesto en tela de juicio.

La escuela siempre ha sufrido una descalificación constante por parte de la SEP. Recuerdo una reunión donde el supervisor dijo: "Echen a andar la tecnología en sus escuelas y no como en Tetsijtsilin que sólo siembran rábanos". Hoy soy más combativa. Muchos de los logros de la escuela han servido para posicionarla y, sobre todo, para mostrar que los procesos educativos de Tetsijtsilin son actuales e innovadores. Esto me hizo más testaruda (Directora).

La directora es un referente moral y académico en la comunidad de San Miguel Tzinacapan; sin ser su cultura de origen, María del Coral conoce los problemas del lugar, participa en la solución de los mismos, celebra y forma parte activa de las fiestas del pueblo y colabora en diversos proyectos organizativos y productivos. En este sentido, se puede afirmar que la autoridad moral de la directora es proporcional al poder que la población le concede pues, como bien señala, *"todo lo hemos podido hacer porque la comunidad nos ha respaldado"*.

María del Coral tiene muy claras sus expectativas y objetivos futuros; reconoce sus logros al frente de la institución pero también sus errores, sus límites y sus retos. Es una mujer que ha logrado, junto con un cuerpo docente formado y

consolidado, construir un modelo educativo novedoso, multicultural y de calidad para la población de San Miguel Tzinacapan y comunidades aledañas.

La escuela se convirtió en mi proyecto de vida. Me realizo con lo que hago y mi mayor satisfacción es ver a los exalumnos felices, trabajando o desempeñando su labor en puestos importantes del municipio (Directora).

Es importante destacar el papel de la directora en la cohesión del equipo docente; una vez por semana, los profesores se reúnen con la directora ya sea en Consejo Técnico o por academias de grado. Las reuniones son propositivas, bien estructuradas y se dan en un clima de libertad y confianza; a pesar de los problemas que abordan, se percibe un buen ambiente y un deseo honesto por encontrar las estrategias educativas que más le ayuden al alumno para su aprendizaje.

En todo ambiente laboral hay tensiones pero entre nosotros no se perciben envidias. Convivimos todo el día como para tener “mal rollo” entre nosotros... En el consejo de profesores hay compañerismo. Nadie sabe más, nadie sabe menos. Hay un ambiente agradable que fortalece el trabajo que se realiza... (Profesor).

Coral siempre nos consulta y escucha lo que pensamos sobre algún tema. Las decisiones no se toman a escondidas. En las reuniones siempre hay la apertura para proponer o cambiar algo... Yo me siento muy a gusto cuando nos reunimos porque rápido nos ponemos de acuerdo y, sobre todo, nos apoyamos en el trabajo (Profesora).

Disfruto cuando hay reunión de consejo técnico. En la otra escuela, donde antes trabajaba, aborrecía este tipo de juntas porque eran largas, sin sentido y no se llegaba a nada. Aquí son diferentes, están muy bien organizadas y llevadas, sabemos lo que queremos y cómo queremos llegar a ello; las cosas aquí son diferentes... Una reunión de consejo comienza con un poco de movimiento, los maestros nos levantamos, hacemos un poco de gimnasia, luego un compañero nos pone un acertijo matemático para despertar la mente y ya después entramos de lleno en la reunión... (Profesora).

Tetsijtsilin funciona de una manera colegiada, el trabajo colaborativo es imprescindible y los profesores se organizan de forma independiente en las diferentes academias de grado. Resulta llamativo que en estas reuniones, los

profesores se han dado a la tarea de investigar algún tipo de metodología que los ayude a mejorar su práctica docente; es decir, cada profesor se compromete a buscar una herramienta o estrategia educativa novedosa que les pueda enseñar a sus compañeros.

A mí me sirvió mucho escuchar que el profe Patricio enseña con mapas mentales; alguna vez lo hice y me funcionó. Por eso ahora cuando alguien trae algo que le ha servido yo tomo nota de todo... Sí hay trabajo colaborativo entre nosotros, el problema comienza cuando llegan nuevos profesores y no conocen el proyecto de la escuela ni nuestro modo de trabajar, entonces es un volver a empezar de nuevo (Profesora).

Desde luego, el equipo docente está comprometido con el proyecto educativo de la Telesecundaria Tetsijtsilin. Como se pudo constatar, los profesores se organizan, investigan, comparten sus conocimientos, se apoyan y, sobre todo, buscan innovar y mejorar su práctica docente con la ayuda de otros compañeros.

No hay problema en quedarnos más horas en la escuela. Si uno de nosotros tiene mucho trabajo, nunca faltan los compañeros que se quedan a apoyarnos. A veces son las 5 o 6 de la tarde y seguimos trabajando ya sea en las academias, las tutorías, en reuniones con los padres y madres de familia o preparando alguna actividad para el día siguiente (Profesora).

En las academias vemos los errores que cometemos como maestros y que muchas veces ni nos damos cuenta de ello. Las reuniones también nos sirven para planear y valorar nuestros avances. A veces también nos dan información que viene de la supervisión pero siempre terminamos abordando las mismas preguntas: ¿Qué estamos haciendo? ¿Cómo vamos o qué vamos a hacer? ¿Qué se nos viene encima? Luego planeamos todo lo demás (Profesora).

La mayoría de las telesecundarias se rigen por el horario de la clase, el libro, la televisión y no salen de ahí. Nosotros tenemos la opción de organizarnos libremente, lo único importante es que los alumnos aprendan mejor (Profesora).

En definitiva, signo inequívoco de la cohesión docente es el intercambio de información entre los profesores que, en diversas ocasiones, deriva en estrategias

o acciones conjuntas que serán implementadas en actividades como la semana cultural, los debates, la feria del libro o en las exposiciones de algunas materias.

Además del liderazgo y la cohesión del equipo docente, es necesario destacar el clima escolar de la Telesecundaria; en general, el ambiente que se percibe es de amistad, armonía, respeto y libertad, de ahí que resulte fácil observar un ambiente escolar y de aula que favorece el aprendizaje, los vínculos positivos y el gusto por saber.

La escuela me enseñó que todos somos iguales, que todos podemos cumplir nuestros sueños si nos esforzamos; me enseñó a valorar lo que somos y nuestra cultura... Mi experiencia vivida en Tetsijtsilin me motivó a estudiar y querer ser maestra como mis maestros... (Exalumna).

Durante las clases percibo a los alumnos contentos, relajados y muy participativos. Son críticos, no se dejan y preguntan si algo no entienden... Hay momentos de diversión y risas pero cuando toca trabajar se aplican de lleno en el estudio (Profesor).

Aunque todos nos conocemos en el pueblo, la amistad que aquí he hecho con algunos de mis compañeros, no se compara... Por nada cambiaría de escuela o me iría a Cuetzalan (Alumno).

El ambiente de la escuela es fraterno. Por las tardes jugamos alumnos contra profesores. Los chicos ven cómo nos llevamos los maestros, cómo nos apoyamos, y eso sirve para que nos vean unidos (Profesor).

Por otra parte, es evidente la buena integración que ha supuesto la llegada de jóvenes mestizos a la escuela; de hecho, su presencia ha contribuido a enriquecer la diversidad, la tolerancia y el conocimiento de las costumbres y tradiciones de dos culturas distintas: la indígena de San Miguel y la mestiza de Cuetzalan.

Mis padres me enviaron a Tetsijtsilin por la fama que tiene la escuela. Aquí no sólo se estudian las materias clásicas, sino que también aprendes muchas otras cosas que en otros lugares no es posible, por ejemplo, a sembrar, carpintería, a tocar un instrumento o computación... (Alumno).

No me gusta sembrar, ni trabajar en el cuidando de las plantas o las mariposas pero sé que de algo me puede servir en un futuro cuando vaya a la Universidad... (Alumno).

Claro que tengo amigas en la escuela y muchas veces, cuando nos dejan trabajos por equipos, tengo que ir a la comunidad de San Miguel o ellos tienen que venir a Cuetzalan... Lo que me gusta de la escuela es que aprendes muchas cosas distintas de personas que viven a sólo 30 minutos de tu casa... (Alumna).

De igual modo, la directora y los profesores son respetuosos con los alumnos e intentan estar cerca de ellos, conocerlos y responder a sus necesidades. Esta relación se ve beneficiada por la constante interacción que supone la vida misma de la escuela, esto es, comparten el mismo comedor, los profesores participan en los talleres y ambos, alumnos y docentes, trabajan unidos cuando deben preparar la semana cultural u otros eventos de la escuela.

Si yo tengo un problema sé que puedo recurrir a Miriam (profesora), confío en ella y sé que ella me conoce pues no es la primera vez que la busco para platicar (Alumna).

Mi casa es un buzón de quejas. Muchos jóvenes del pueblo van a mi casa y no me queda otra que recibirlos. Ahí me platican cómo se encuentran o si están a disgusto con algún maestro... (Directora).

Si no llueve, por las tardes nos vamos a jugar básquet o fútbol. Luego llegan algunos alumnos o gente de la comunidad y también jugamos contra ellos... Algunas maestras van y juegan con nosotros, y eso nos integra más como profesores y con los estudiantes (Profesor).

Una tarde me vino a ver una alumna que tenía algunas dudas en matemáticas, y al final comenzó a preguntarme por otras cosas que nada tenían que ver con la materia; y que le digo: "a ver Rosa, dime qué te pasa, cómo estás"... Y qué se suelta a llorar, y ya me platicó los problemas que tenía en su casa... (Profesora).

Este es el ambiente positivo que se respira en la Telesecundaria Tetsijtsilin, el mismo que se pudo corroborar con el paso de los días a través de la convivencia, el trato y las facilidades que tuvimos para recopilar la información y aplicar los distintos instrumentos.

6.1.4 A APRENDER SE HA DICHO o UNA FORMA DE GANARSE LA VIDA

De acuerdo con los indicadores oficiales³³, el nivel de aprovechamiento de la Telesecundaria Tetsijtsilin está por encima de la media regional y estatal. No obstante, es evidente su apuesta por un proyecto educativo integral que ayude al desarrollo de las habilidades y competencias de los alumnos, más allá de los contenidos escolares propuestos en los programas oficiales de la SEP.

Me queda claro que para nosotros lo importante no es figurar en las estadísticas nacionales o estatales que marcan el aprovechamiento de las escuelas por medio de un único examen... Así como tampoco es primordial cumplir cabalmente con los programas que indica la SEP para las telesecundarias. Esto lo hemos discutido con la maestra Coral... En cambio, para la mayoría de nosotros es fundamental promover estrategias que ayuden al desarrollo de las competencias y habilidades de los alumnos y, sobre todo, que éstas les ayuden para su vida futura (Profesora).

Aunque la mayor parte de los profesores trabaja con guías y materiales didácticos de la SEP, esto no impide que el currículo se enriquezca con los materiales e instrumentos que se elaboran en la Telesecundaria. Es interesante observar la manera en que los alumnos participan, preguntan, infieren, indagan, razonan y aportan opiniones valiosas durante las clases, sin importar si la materia se imparte de modo tradicional o no.

Me gusta aplicar crucigramas, juegos de memoria, lecturas por párrafos, mapas conceptuales; el caso es no dejar de inventar y ver qué es lo mejor para el aprendizaje de los alumnos... Aunque a veces es más fácil caer en la tentación y pedirles que abran su libreta y ponerme a dictarles (Profesor).

Recuerdo que cuando estábamos en primero de secundaria tuvimos a la maestra Ivette, que no sólo era una buena maestra de matemáticas, sino también una buena amiga. Cuando llegamos a segundo, la maestra que nos tocó no sabía explicar bien y éramos nosotros quienes le decíamos cómo resolver los ejercicios; al final de ese semestre la maestra renunció porque no podía con nosotros (Exalumna).

³³ Pruebas ENLACE, 2010-2011 y 2011-2012.

Como parte del proyecto educativo de la escuela, cada cierto tiempo se le pide al profesor que “registre” las evidencias de enseñanza–aprendizaje de su grupo a través de fotos, video, grabaciones, trabajos o esquemas con las acciones educativas emprendidas; de este modo, el docente se convierte, a sí mismo, en investigador de su práctica educativa, en cuanto es más consciente de las necesidades escolares de sus alumnos y de las estrategias que debe aplicar para satisfacerlas.

Después de una reunión de consejo llegamos a la conclusión de que las clases debían comenzar con un momento de activación física y mental... Bailar, moverse, cantar, respirar o resolver algún ejercicio mental activa la atención de los estudiantes antes de comenzar la clase (Profesora).

Para este ciclo escolar hemos implementado “el rally”, el cual tiene el propósito de que los alumnos aprendan a leer, comprendan lo que leen y lean más libros... (Profesora).

Ciertamente, existe una inquietud entre los profesores por adecuar los ejercicios y el material de la SEP a la realidad misma de los alumnos, pero también se discute la manera de hacer más eficientes los tiempos, el uso de los materiales y en señalar “lo que es didáctico y lo que no”. En suma, es común observar cómo los docentes relacionan los contenidos de las materias con el contexto socioeconómico de los alumnos, lo que genera un verdadero aprendizaje significativo.

Yo les digo a los chicos: “¿En qué se parece la situación que vivían los campesinos en México antes de la Revolución Mexicana con la situación que ahora se vive en el campo?”... Y termino preguntándoles: “¿Qué nos enseña la historia o qué debemos hacer para no repetir los mismos errores?” (Profesora).

El trabajo de los profesores es invaluable... Dos tardes por semana, algunos de ellos se dedican a dar tutorías o, simplemente, acompañan a los estudiantes en sus tareas (Directora).

Me interesa despertar el interés de los alumnos. Me gusta cuestionarlos, que aporten ideas, que opinen, que se equivoquen. No quiero alumnos con límites... Yo les digo: “Aquí venimos a aprender todos”... Me gusta que inventen textos, que escriban, que critiquen. En

matemáticas, que resuelvan problemas relacionados con su vida diaria... El único problema es el factor tiempo (Profesor).

En resumen, los profesores de Tetsijtsilin van más allá de lo que señalan los programas de la SEP y muchas de las estrategias educativas que emplean están encaminadas a proveer a los alumnos de las herramientas necesarias con las que puedan hacer frente a la vida.

Todo el trabajo dentro del aula se ve reforzado con múltiples actividades pedagógicas a lo largo del año, por ejemplo, la feria del libro, los talleres, el cuenta-cuento, la investigación de proyectos, el café literario, el rally, etc. Pero lo mejor es la llamada semana cultural, que es la síntesis de todo lo que los alumnos han aprendido durante el curso y que lo expresan mediante el teatro, la música, la oratoria, el baile, la poesía y los experimentos científicos... Esta actividad le da sentido a todo nuestro trabajo y esfuerzo (Directora).

En la semana cultural ellos desarrollan las habilidades con las que cuentan. Para mí esto es muy importante... Si a mí me hubiesen dado esta educación, mi vida habría sido diferente (Profesor).

Desde hace varios años, contamos con una educadora especial que acompaña a los alumnos que tienen dificultades en su desarrollo cognitivo o sufren alguna discapacidad. También dialoga con los docentes y les enseña algunas técnicas de enseñanza... Y habla con los padres de familia para que les ayuden a sus hijos en los estudios (Profesor).

Además del ámbito académico, el trabajo en las áreas agrícolas es parte fundamental del proyecto educativo de Tetsijtsilin. Más allá del mero hecho de sembrar y cultivar el maíz, las hortalizas y las plantas medicinales, o de participar en el cuidado del vivero y el mariposario, la escuela busca dotar, con este tipo de actividades, de una identidad que sea pertinente al contexto social y cultural de los alumnos.

Al principio me costó mucho trabajo entender eso de las áreas agrícolas, veía que se perdía mucho tiempo y luego volvían a clases todos sucios; pero ahora, al ver como los une la actividad y lo que puedo sacar de provecho para mis clases, al fin le encuentro sentido a esto (Profesora).

Dado que los docentes no son especialistas en estas áreas, ha sido necesario buscar el apoyo de los padres de familia y los exalumnos para que los orienten y asesoren; aunque nunca falta algún profesor que, después de tantos años, conozca lo necesario para llevar adelante la actividad.

La actividad agrícola consiste en limpiar el terreno, investigar sobre el trabajo en el campo y la naturaleza, sembrar, recoger la cosecha y, poco antes de finalizar el año escolar, organizar una “elotada”³⁴ con todos los miembros de la Telesecundaria (Profesor).

Uno de los recuerdos más gratos que tengo de la Telesecundaria fue cuando sembramos las “nubes”. Yo estaba en el taller de floricultura y ese año se sembró por primera vez este tipo de flores que no son propias de la región; y para nuestra sorpresa, se dio muchísima flor... Ese año sacamos varios botes llenos de flores... (Exalumna).

Gracias a las áreas agrícolas aprendí bien lo de los ciclos de la luna y eso cómo me ha ayudado en el vivero donde trabajo... (Exalumno).

En efecto, hoy en día la mayor parte de los docentes le encuentra sentido y gusto al trabajo en las áreas agrícolas, comprenden su importancia para el desarrollo de ciertas habilidades, las valoran como un elemento integrador de la propuesta educativa de Tetsijtsilin y, sobre todo, las promueven como un factor esencial de esa educación culturalmente pertinente.

Junto con la agricultura, la Telesecundaria Tetsijtsilin ha impulsado la formación de las llamadas “comunidades de práctica”. Estas “sociedades” reúnen a pequeños grupos de alumnos y docentes en torno a un taller, y en él no sólo aprenden un oficio o un arte, sino también reflexionan sobre su cultura, sus tradiciones y el significado de lo que producen.

Cada comunidad se reúne una vez por semana, los jueves, un par de horas. Entre los talleres que se imparten están: el trabajo con cera, música, telar de cintura, papiroflexia, reciclado de papel, corte y confección, cocina, danza, carpintería, medios de comunicación... Durante los talleres los alumnos se entremezclan sin distinción de

³⁴ En sentido llano, la elotada es una merienda en que se comen elotes (mazorca de maíz). Dentro de la cultura popular mexicana, la elotada también se refiere al convite que hace una familia o grupo de personas en agradecimiento por la cosecha del maíz.

grados o grupos. Para los estudiantes, éste es uno de los momentos más esperados de la semana (Profesor).

El año pasado les enseñamos (en el taller de corte y confección) a hacer unos “morrallitos”, ese fue el producto del semestre... Y a una de las mamás le gustó tanto, que ahora ella los hace y los vende a los turistas (Profesora).

Fotografía 6.1 Taller de artesanías impartido por un padre de familia.



Fotografía de Luis Gerardo Moro, 2013.

La propuesta educativa que ofrece Tetsijtsilin se cimienta en el aprendizaje situado; por ello, la Telesecundaria ha buscado vincular las áreas agrícolas y productivas, los talleres y las actividades culturales realizadas en la escuela con el resto del currículo académico. La tarea no ha sido fácil, sin embargo, existen profesores que empiezan a considerar las posibilidades didácticas y pedagógicas de dicha correlación.

Tengo poco tiempo en Tetsijtsilin y sí, reconozco que no ha sido fácil adaptarme a la cantidad de actividades que hay en la escuela. Apenas terminas algo e inmediatamente comienzas otra cosa que debes atender. Ahora estamos con la preparación de exámenes y de la semana cultural, y la verdad no me da la vida (Profesora).

La propuesta educativa de Tetsijtsilin es como un trípode en donde el currículo académico, las áreas agrícolas y las comunidades de práctica dan sustento al proyecto. Si una de estas partes falla, el resto de la estructura también falla (Secretario académico).

Para mí es fundamental que los alumnos aprendan de todo, que se formen integralmente. Yo sé que algunos no llegarán a la universidad y, sin embargo, creo que aún el taller que acompaño (música) puede ser de gran ayuda y una motivación para sus vidas (Profesor).

En conclusión, la propuesta educativa de la escuela Tetsijtsilin no puede entenderse si no se mira desde una perspectiva global, holística e integradora. Los docentes reconocen que aún les falta aprender a integrar cada una de las áreas con el resto del currículo, de modo que la propuesta pedagógica conduzca a los alumnos a mejores aprendizajes.

6.1.5 EL ORGULLO DE SER QUIEN SOY o EL FOMENTO DE LA IDENTIDAD

Una de las experiencias más significativas que promueve la Telesecundaria Tetsijtsilin, es el fomento de la identidad cultural, escolar y personal de los alumnos. Preservar la cultura del lugar, valorar las costumbres, participar en las fiestas cívicas y religiosas, enseñar los oficios propios de la región e impulsar el estudio de la lengua materna, son algunas de las acciones estratégicas que orientan el proyecto educativo de la escuela.

El interés por desarrollar la identidad del alumno -bien sea cultural, escolar o personal-, sólo se puede entender a partir de la estrecha relación que existe entre la comunidad de San Miguel Tzinacapan y la Telesecundaria Tetsijtsilin. A decir de la directora María del Coral, *la escuela ha abierto sus puertas para que la comunidad entre en ella.*

El proyecto de Tetsijtsilin es reflejo de la propia historia de la comunidad de San Miguel, a la que pertenece. La escuela no sólo es de la comunidad, sino que está al servicio de la comunidad; y la comunidad, a su vez, le da su valor y su apoyo para que ésta funcione (Directora).

Muchas actividades que se realizan en la escuela buscan favorecer el aumento de la identidad cultural y escolar de los alumnos. La formación académica, las actividades agrícolas, los talleres, las comunidades de

práctica, las celebraciones, etc., todo ello tiene sentido cuando enriquece la identidad y el amor hacia su propia comunidad y escuela (Profesor).

En tercero (de secundaria) se trabaja con proyectos de investigación y los jóvenes deben investigar sobre su cultura, sus comidas, cómo se construye una casa... La escuela hace muchísimo por la identidad cultural (Profesora).

Como parte de este “impulso a la identidad”, la Telesecundaria Tetsijtsilin se propuso incluir a un grupo de instructores comunitarios para colaborar, directamente, en las comunidades de práctica; así, los padres y madres de familia les enseñan a los alumnos diversos oficios, como son: carpintería, telar de cintura, reciclado de papel, cocina, corte y confección, papiroflexia, cera, música, recreación artesanal, medios de comunicación y danza.

Cada uno de los talleres tiene relación con la comunidad y con los intereses de los alumnos, por eso pueden integrarse al taller que más les guste (Profesor).

Además de aprender un oficio, los talleres abren un espacio de reflexión sobre el significado de ciertas tradiciones en la región... Juanito no sólo les enseña carpintería, también les habla del cuidado de la naturaleza, de los árboles y lo que deben hacer para protegerlos... Para los alumnos este es uno de los momentos más felices de la semana (Profesor).

Hace poco se hizo un concurso de “comidas típicas de la región” para fortalecer lo nuestro, nuestra identidad; y el primer lugar lo ganó quien mejor explicó el proceso de elaboración del plato. El concurso fue una grata experiencia y eso no lo hacen en otras escuelas, porque únicamente se van a lo básico de la enseñanza (Profesora).

Forma parte de la identidad cultural y escolar, el “sentido de la celebración”. En la escuela Tetsijtsilin no sólo se festejan los acontecimientos históricos de la vida nacional o regional de México, sino también se conmemoran los eventos cívicos y religiosos de San Miguel Tzinacapan. El objetivo de participar en estas fiestas consiste en que los alumnos reconozcan y valoren sus tradiciones y, a la vez, conserven su memoria histórica. El sentido de celebración en Tetsijtsilin se manifiesta, concretamente, con actividades al interior y exterior de la escuela.

Cuando son las fiestas patronales de San Miguel Tzinacapan, nuestros alumnos y exalumnos participan en las danzas... Pertenecer a un grupo de danza no es fácil pero muchos de nuestros alumnos llegan con mucha experiencia y los aceptan de inmediato (Instructor comunitario).

Al final del curso, cuando se recoge la cosecha, la escuela organiza una "elotada" entre los alumnos y la gente de la comunidad. Esta convivencia es muy bonita porque nos une como comunidad educativa (Profesora).

Uno de los eventos más significativos de la escuela, tiene que ver con la llamada "entrega de la imagen"... Este evento consiste en una procesión que va desde la escuela hasta la comunidad de San Miguel. Los alumnos portan una imagen de la Virgen María, la cual se entrega a la gente de la comunidad que la está esperando. Ya es toda una tradición en el pueblo y la gente la espera con mucha alegría... En la procesión, los alumnos llevan algunas velas y figuras de cera las cuales hacen ellos mismos en su taller (Profesor).

A los alumnos constantemente se les está reconociendo su esfuerzo. Cuando hay algún torneo deportivo, a los ganadores se les da un balón; cuando el evento es cultural se les regala un libro. También se les reconoce a los que se esfuerzan, a los que hacen algo bueno por la escuela o sacan buenas calificaciones... (Profesor).

Otro elemento que la escuela rescata para promover la identidad cultural y escolar entre los alumnos, es el uso de la vestimenta tradicional como uniforme escolar. Todos los días lunes y en los actos cívicos especiales, los alumnos visten sus trajes típicos los cuales portan con mucho orgullo y dignidad.

Al principio les daba vergüenza pues usar sus vestimentas tradicionales era mal visto, se sentían menos... Hoy es distinto, les gusta y lo portan con mucho orgullo... Ahora, hasta algunas escuelas de Cuetzalan les dio por copiarnos (Profesora).

Yo les pregunto: "¿Quién de ustedes sabe por qué los colores de su vestimenta? O, ¿cuándo deben usar las mujeres la falda negra? O, ¿por qué todo debe ser cosido a mano?" Para ellos resulta muy interesante conocer el significado de lo que visten y que muchas veces ni siquiera lo saben (Profesora).

Me gusta vestir los lunes mi ropa típica; el único problema es que es toda blanca y se ensucia muy rápido... (Alumno).

En la Telesecundaria Tetsijtsilin el conocimiento oral y escrito de la lengua náhuatl, además de acrecentar la identidad cultural, tiene un “sentido de propósito” ya que les ofrece a los alumnos la posibilidad de rescatar sus raíces, comunicarse de forma correcta en su lengua originaria y trabajar como instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), mientras estudian el bachillerato o se integran al ámbito laboral. De hecho, no es extraño encontrar a egresados de Tetsijtsilin trabajando en el museo de Cuetzalan, en la casa de la cultura o en la radiodifusora del pueblo; y ello, gracias a la formación que tuvieron en la Telesecundaria.

Fotografía 6.2 Fiestas en honor de la Virgen, grupo de jóvenes de Tetsijtsilin.



Fotografía de Luis Gerardo Moro, 2013.

La escuela decidió integrar el taller de náhuatl al currículo para que los alumnos pudiesen alcanzar el dominio verbal y escrito de su lengua originaria... Los exalumnos son quienes más valoran estas clases, ya que les abre oportunidades de trabajo o estudio... Sé y así me lo han hecho saber, que gracias a la formación que recibieron en Tetsijtsilin, varios de los egresados son lingüistas... (Directora).

El aprendizaje de la lengua supone la libertad para poder comunicarse con ella dentro de la escuela. Esta situación no siempre ha sido así, ya que hubo tiempos en que los maestros prohibían el uso de la lengua en el salón de clases (Profesor de la materia de náhuatl).

Cuando (los alumnos) egresan de 3º de Secundaria, se les entrega un diploma donde dice que estudiaron la lengua materna durante tres años y eso les sirve para ingresar en el CONAFE... Nuestros alumnos son los primeros en entrar porque tienen el dominio de la lengua (Profesor de la materia de náhuatl).

Es una gran ventaja que tenemos sobre los demás alumnos (en el bachillerato). En Tetsijtsilin los alumnos aprenden a hablar y a escribir el náhuatl, en cambio, en otras escuelas no lo llevan como materia... Recuerdo que cada año, como parte de la evaluación, hacíamos concursos de lectura y escritura en náhuatl (Exalumno).

No todos los docentes hablan el náhuatl, sin embargo existe un gran respeto por la lengua y las tradiciones de los alumnos... Sin duda, aprender la lengua originaria del lugar lograría una interacción más fuerte con los alumnos (Directora).

Conscientes de la dificultad que supone para la identidad cultural y escolar la “cultura capitalista globalizada”, la Telesecundaria ha puesto como condición para incorporarse a la planta docente de la escuela, que los profesores compartan la propuesta educativa y se integren a cada una de las actividades propuestas en Tetsijtsilin. Claro está que los docentes que colaboran actualmente en la escuela comparten y han hecho suya la filosofía, la visión, el proyecto educativo, la normativa y las exigencias de la institución.

Varios de los profesores saben que su paso por Tetsijtsilin es temporal; no obstante, saben que no pueden ignorar el pasado ni la historia de los alumnos, porque ello forma parte de la esencia de Tetsijtsilin... (Directora).

Yo definiría a Tetsijtsilin como una escuela-acción, porque aquí te enseñan a ser maestro. Lo que uno aprende aquí no lo aprendes fácilmente en otros lados (Profesor).

Comparto los ideales de Tetsijtsilin y espero mucho de mis alumnos. He trabajado en otras escuelas y los alumnos de aquí son distintos a

los del municipio. La forma cómo piensan, actúan y ven el mundo es muy diversa (Profesora).

Los docentes saben la importancia que tiene el preservar la cultura del lugar, conocen las prioridades que tienen ciertas actividades en el proyecto mismo de la escuela y la contribución que se les pide... (Directora).

En suma, la propuesta educativa que impulsa la Telesecundaria Tetsijtsilin pretende que los alumnos reafirmen su identidad personal, logren un mayor vínculo con la institución y sean conscientes del legado cultural y social que les brinda su comunidad.

6.1.6 UNA COMUNIDAD EN ARMONÍA CON SU MEDIO

Sin duda, la Telesecundaria Tetsijtsilin se ha convertido para muchos de sus alumnos en su segundo hogar, ya que en ella encuentran el apoyo afectivo, el bienestar, la seguridad y los cuidados necesarios que, en algunas ocasiones, es difícil que su hogar les provea; de este modo, el centro cumple con uno de los objetivos propuestos en su proyecto educativo, esto es, promover el desarrollo y cuidado integral de sus alumnos.

Mientras estás en la escuela no valoras muchas de las cosas que te ofrece Tetsijtsilin. Para mí fue un tiempo que recuerdo con mucha alegría. Nos la pasábamos muy bien, mejor que en nuestras casas... Recuerdo que un día se nos ocurrió filmar una película, se llamaba "la venganza de mariajuarez", todo era un juego pero nosotros nos lo tomábamos muy en serio y así nos podíamos pasar semanas jugando a ser actores y directores... (Exalumno).

A mí me tocó ser "guardia-alumno", no sé si aún exista eso. El guardia-alumno era un estudiante que era escogido por sus compañeros, democráticamente; había una votación abierta, y al que ganaba se le daban las llaves de la escuela. Era un servicio semestral. El guardia alumno era como el encargado del orden de la escuela, tenía que abrir y cerrar los salones, tocaba un silbato para el cambio de clases... Cuidaba el orden de la escuela. Ser guardia-alumno era un honor y un prestigio (Exalumno).

Como ya se mencionó, el clima escolar es reflejo del ambiente saludable que existe en la escuela. El encuentro espontáneo, el acompañamiento a los alumnos y docentes, las tutorías, el trabajo en equipo, el deporte conjunto entre estudiantes y profesores, el respeto por el otro, compartir las áreas comunes de comida, talleres, etc., han contribuido a crear fuertes y sanos vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. Este buen clima laboral se percibe en las reuniones de consejo técnico y en las academias, lo mismo que en los salones de clases donde la mayoría de los alumnos dicen sentirse muy contentos y a gusto en la escuela.

Yo creo que existe un ambiente armónico entre nosotros, no veo que haya envidias o enemistades serias... Tenemos claros nuestros objetivos y nos apoyamos en casos de necesidad. Yo pienso que, por encima de todo, nos queda claro que más allá de nuestras diferencias trabajamos por un fin mayor que es la educación de estos jóvenes (Profesora).

La escuela te transmite una seguridad y bienestar como pocas... Es cierto que no son los mejores sueldos pero el ambiente de trabajo, los compañeros, el desarrollo profesional y lo que uno aprende aquí, no lo voy a encontrar fácilmente en otros lados (Profesor).

Estoy pidiendo mi cambio de plaza para estar más cerca de mi familia... Ya son muchos años en Tetsijtsilin y nada más pensar en dejar la escuela, me da muchísima tristeza; los alumnos, los compañeros de trabajo, la directora, se han convertido en mi segunda familia y me duele también dejarlos (Intendente).

Otro rasgo característico de la Telesecundaria Tetsijtsilin es su fuerte compromiso con el cuidado del medio ambiente. Desde la cosmovisión de la cultura misma, la naturaleza representa no sólo un medio de subsistencia, sino también la propia vida y, como tal, hay que protegerla. Esta responsabilidad por el medio ambiente se “fomenta” a través de diversas actividades, como los talleres de reciclado, las áreas agrícolas y productivas, la separación de basura, la política de sostenibilidad, etc.

El cuidado de la naturaleza, como una actitud fundamental ante la vida, forma parte de la idiosincrasia de los sanmigueleños. La basura orgánica, por ejemplo, es reutilizada como composta con la que después se cultiva la tierra. En Tetsijtsilin, por la escasez de recursos,

se enseña a reutilizar todo y se trata de no desperdiciar nada
(Directora).

Gracias a la estrecha relación que hay con la comunidad, se supo de la preocupación de muchos padres de familia porque la escuela les enseñara a los alumnos a cuidar el medio ambiente, a conservar las tradiciones de la comunidad y a enseñar una forma saludable de vida
(Profesora).

Tetsijtsilin es una escuela que promueve “la vida sana”, por ello, además del deporte y el cuidado de la salud física, la escuela ofrece el servicio de comedor a sus alumnos y docentes y, aunque los alimentos son sencillos, al menos la variedad nutritiva está garantizada. Este hecho, tan común en el contexto español, no es habitual que se dé en las escuelas públicas mexicanas, de ahí su importancia.

La escuela les permite a algunos padres de familia que vendan fruta u otros alimentos durante el recreo. Tetsijtsilin también se preocupa por la salud física de los alumnos y maestros, cada cierto tiempo vienen de la secretaría de salud a hacernos pruebas contra la diabetes, la desnutrición y el control de las vacunas (Profesor).

En común acuerdo con la Secretaría de Salud, cada año vienen a examinar a los chicos. Ha habido casos de jóvenes que con 14 años de edad ya tienen problemas de diabetes, así que se les hacen estudios y se habla con los papás... (Secretario escolar).

En definitiva, la Telesecundaria Tetsijtsilin promueve el sano ambiente psicológico, laboral, físico y afectivo de todos sus miembros. También es verdad que existen conductas de riesgo como la violencia de género, el alcoholismo, los robos y algunos casos aislados de *bullying*; la escuela los reconoce y trata de combatirlos por medio de los eventos culturales, el acompañamiento docente, el diálogo directo con los padres de familia o la investigación en clase sobre el tema específico que deseen abordar, lo que hasta ahora les ha funcionado.

6.1.7 TODOS PARA UNO o UNO PARA TODOS

La Telesecundaria Tetsijtsilin tiene entre sus objetivos específicos ser una institución que confronte, contenga y dé respuesta, con sus propias estrategias y

medios, a la cultura imperante en la región norte de Puebla de injusticia, pobreza, desigualdad y exclusión. Para ello, la directora, en mutuo acuerdo con los docentes, ha logrado consolidar un proyecto académico y organizativo justo, igualitario, inclusivo y de aprendizaje para todos los alumnos y profesores que ahí conviven.

A diferencia de lo que ocurre en Cuetzalan o ven en la tele, en Tetsijtsilin intentamos que los alumnos aprendan a ser justos, respetuosos, tolerantes pero, sobre todo, a ser solidarios con el que sufre, con el que es distinto o menos tiene (Profesor).

Cuando los alumnos saben que el familiar de un compañero ha muerto o su familia está pasando por una situación económica grave, ellos mismos se organizan y hacen una colecta en favor de su compañero... Esto es algo que no había visto en otros lugares (Profesora).

Antes había mucha violencia en San Miguel. Se sabía que el motivo era por la venta del café, pues los mestizos no estaban de acuerdo con los precios que tenían los campesinos de la zona. Llegó a haber muertos... Y aunque ya lo había escuchado en mi casa, no fue hasta que llegué a Tetsijtsilin donde me enteré bien lo que pasaba en la comunidad (Exalumno).

Como respuesta a lo anterior, el equipo directivo de la escuela elaboró un reglamento general de convivencia y disciplina claro, firme y equitativo, el cual es conocido por todos los miembros de la comunidad educativa. Resulta interesante constatar cómo dicho reglamento se concretiza en cada una de las aulas y áreas de la escuela.

Leemos primero el reglamento general de la escuela y luego elaboramos nuestro reglamento de clases... Los alumnos lo transcriben sobre una cartulina y lo pegan en una parte donde todos lo puedan observar... Esto me ha ayudado mucho, ya que cuando tengo que llamarle la atención a alguien lo hago sobre una base escrita que todos ven (Profesora).

Tenemos el reglamento oficial de la SEP, sin embargo, muchas de las normas están desfasadas o no se corresponden con lo que vivimos en Tetsijtsilin; de hecho, las hemos ido transformando de acuerdo a los usos y costumbres de la escuela (Profesor).

No sólo los alumnos conocen sus derechos y obligaciones, también los maestros sabemos lo que nos corresponde y lo que se nos pide... (Profesora).

La aplicación del reglamento no depende de una sola persona. Si hay necesidad de llamarle la atención a alguien, me reúno con el maestro o maestra del alumno y decidimos qué es lo mejor para él y qué tipo de trabajo le corresponde, no es castigo... A veces, si hace falta, los mandamos a descansar a su casa pero nadie quiere eso pues saben que ahí sus papás los van a poner a trabajar todavía más (Directora).

Tetsijtsilin se presenta como una escuela inclusiva y multicultural, opuesta a la exclusión, que acoge a jóvenes de diversas etnias (náhuatl, zapoteca y mixteca), procedencias (del campo y la ciudad) y condiciones (estudiantes con discapacidades auditivas o cognitivas); este compromiso por hacer de la Telesecundaria una escuela “contracultural”, ha hecho que los docentes asuman un “contrato personal” explícito donde se comprometen a cumplir los objetivos educativos de Tetsijtsilin y a vivir la misión y los valores de la escuela.

Los profesores necesitan estar capacitados en distintas áreas para poder acompañar a los alumnos en sus experiencias educativas. Es notorio cómo el maestro que llega a colaborar con nosotros, adquiere un compromiso y un carisma que lo distingue de los profesores de otras escuelas (Secretario escolar).

Cada año la SEP organiza una comida para los maestros de la zona que, por cierto, cada uno de nosotros debe pagar... A mí no me gusta ir pero bueno, a veces hay que cumplir con ello... Cuando oímos las quejas de los maestros de otras escuelas, vemos que hay algo que nos diferencia; no es que seamos mejores, no, se trata de, no sé qué, pero nosotros nos sentimos más identificados con los alumnos, con su cultura y su proceso de aprendizaje. Para mí es un orgullo decir que soy de Tetsijtsilin (Profesora).

Tetsijtsilin es una escuela inclusiva en cuanto ofrece una educación culturalmente pertinente; para mí no hay diferencia entre si son mestizos, campesinos o indígenas, todos son alumnos de Tetsijtsilin y eso los compromete a cumplir con las tareas y las actividades como cualquier otro... (Profesora).

Es digno de mención la apuesta que ha hecho la Telesecundaria Tetsijtsilin por educar en valores y civismo a sus estudiantes; de ahí que muchas de las estrategias pedagógicas vayan encaminadas a reflexionar y superar el machismo, la violencia de género, el acoso escolar, algunas adicciones y la exclusión, tan presentes en San Miguel y pueblos aledaños.

Desde hace algún tiempo, Tetsijtsilin está enfocada en el tema sobre la equidad de género no sólo como parte del programa de calidad propuesto por la SEP, sino también porque es uno de los problemas más arraigados en este tipo de sociedades machistas.

Se necesitaba abordar el tema de la equidad de género, ya que se ha visto la discriminación que existe contra la mujer. El compromiso por trabajar este tema se sustentó con una investigación de tipo cuantitativo, la cual mostró una serie de indicadores que planteaban el problema de la exclusión de las niñas en diferentes espacios sociales... (Directora).

Los alumnos, con la ayuda de sus maestros, elaboraron una encuesta que indagaba sobre el maltrato a las mujeres en casa y el respeto a sus derechos, entre otros aspectos... Muchas de las estrategias que se siguieron para trabajar este tema, planteaban el análisis y la reflexión sobre la problemática de la mujer indígena... Se han impartido conferencias y se abrieron debates en la escuela sobre la mujer indígena en la región, los derechos de la mujer y la equidad de género (Profesor).

El empoderamiento y la concientización son vitales en Tetsijtsilin... Además del señalamiento de la estructura oficial, la escuela ha padecido los comentarios de algunas personas de San Miguel que dicen, "para superarse hay que dejar de ser lo que uno es" (Directora).

En síntesis, cada uno de los elementos antes expuestos ha contribuido a crear un ambiente educativo que valora la tolerancia, la diversidad, la inclusión, la equidad y el respeto por el otro; en efecto, se puede afirmar que Tetsijtsilin es una escuela que busca los acuerdos entre sus miembros y se compromete con la justicia escolar.

6.1.8 EL AMOR AL CONOCIMIENTO o EL ARTE DE HACER LAS COSAS BIEN

En fechas recientes, los directivos y docentes de la Telesecundaria Tetsijtsilin tomaron la decisión de participar en el Programa de Escuelas de Calidad propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Más allá de la certificación, la escuela pretende sistematizar y documentar sus procesos con el fin de lograr el reconocimiento, la consolidación y la mejora continua de sus buenas prácticas pedagógicas y organizativas.

Es una escuela muy buena... Aunque nosotros vivimos en Cuetzalan, decidimos mandar a nuestros dos hijos a la Telesecundaria porque sabemos que de ahí van a salir muy bien formados (Madre de alumnos).

Iniciar un proceso de certificación no es fácil, conlleva mucho trabajo de oficina; sin embargo, sabemos que eso es algo bueno para nosotros, para que reconozcan lo que hacemos y cómo lo hacemos. Sin duda, también nos ayudará a nosotros a autoevaluarnos y a crecer como escuela (Secretario escolar).

Como parte de este nuevo impulso hacia la calidad educativa, en Tetsijtsilin valoran la importancia de la “profesionalización docente”, es decir, la escuela busca que sus profesores estén mejor preparados y capacitados para impartir sus materias, acompañar en los talleres y orientar a los alumnos en sus respectivas actividades escolares (p.e. el profesor de matemáticas también enseña música y acompaña a los alumnos en el mariposario); de hecho, no es extraño que algún docente esté cursando un diplomado, un Máster o posea un doctorado.

Después de tanto tiempo, me queda claro que no todos los maestros son “aptos” para Tetsijtsilin. Ante la diversidad de actividades que ofrece la escuela, los maestros deben estar muy bien preparados para afrontar tales retos. No sólo nos importa que dominen las materias académicas, queremos que sean empáticos, propositivos, abiertos al cambio e innovadores (Directora).

En Tetsijtsilin hemos logrado que los maestros se autoevalúen y reflexionen sobre su práctica educativa. No es fácil, aún hay resistencias, sólo espero que la capacitación que reciben los prepare mejor... (Secretario escolar).

Para nosotros representa un reto lograr una forma de enseñanza que vincule las materias académicas con las comunidades de práctica y las actividades agrícolas. Ahí está el desafío, en hacer que no queden como actividades aisladas (Profesora).

Gracias al cúmulo de actividades que ofrece la Telesecundaria Tetsijtsilin, los docentes han desarrollado una propuesta de trabajo que fortalece la identidad cultural y escolar de los alumnos, enriquece sus capacidades cognitivas y potencia sus habilidades sociales para la vida, a través de la búsqueda de la innovación y la mejora escolar compartida.

El alumno que egresa de nuestra escuela aprende matemáticas y sabe producir y comercializar con productos; aprende español e inglés, y habla y escribe en su lengua originaria; aprende historia pero también participa de las danzas del pueblo y de las fiestas religiosas; aprende sobre derechos humanos y cumple con sus obligaciones; aprende computación pero también sabe hacer uso correcto de las herramientas para trabajar la madera o el bordado de cintura... (Directora).

En Tetsijtsilin, los docentes son capaces de innovar sin perder de vista el currículo de la SEP, la situación del alumno y el contexto en que desarrollan su trabajo; por ello, una de las tareas emprendidas por la Telesecundaria ha sido la búsqueda de una metodología que ayude al mejor aprendizaje de los alumnos. Conforme a esto, la escuela optó por la estrategia didáctica -basada en el aprendizaje situado- llamada NEPSO (Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión), la cual impulsa acciones pedagógicas que permiten desarrollar la consciencia social de los alumnos sobre temas fundamentales para la comunidad escolar y para la sociedad de San Miguel Tzinacapan.

La estrategia que promueve NEPSO es la siguiente: los alumnos eligen un tema que debe estar contextualizado desde la realidad donde se elabora, se escribe un guion de preguntas y se aplica una encuesta de opinión, para luego analizar los resultados y presentar las conclusiones (Profesor).

Esta forma de trabajo hace que los alumnos tomen consciencia de la realidad que existe en su comunidad... Los alumnos aprenden a hacer preguntas, escuchan, registran, procesan información, argumentan,

presentan resultados, llegan a conclusiones y obtienen un aprendizaje significativo (Profesora).

La metodología resulta muy enriquecedora... Los alumnos aprenden a hacer preguntas, a trabajar en equipo, a sistematizar datos y, sobre todo, a hablar en público para comunicar los resultados (Profesora).

En definitiva, Tetsijtsilin es una escuela que a pesar de estar “situada” bajo un modelo educativo tradicional, como es el sistema de las telesecundarias, ha hecho un esfuerzo por ofrecer a sus alumnos una educación integral y pertinente con respecto a su realidad socioeconómica y escolar. Este arduo empeño va a encontrar su recompensa en la actitud de muchos jóvenes, alumnos y exalumnos, dispuestos a aprender y superar su situación con miras a un futuro mejor.

6.1.9 A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de 30 años de existencia, la Telesecundaria Tetsijtsilin goza de un gran prestigio por su compromiso multicultural, sus principios pedagógicos, sus valores, sus actividades escolares y, sobre todo, la calidad humana y profesional de sus alumnos y egresados. Asimismo, Tetsijtsilin ha logrado cimentar su proyecto educativo a partir de la profunda interacción comunidad-escuela y, de este modo, hacer posible su firme propósito de llevar una educación “culturalmente pertinente” y de calidad, a los jóvenes de San Miguel Tzinacapan y comunidades aledañas.

No obstante los logros alcanzados, es necesario reconocer las dificultades que a futuro pueden afectar a la institución. Primeramente, queda claro el papel e influjo que ha tenido la directora María del Coral para la consolidación del proyecto educativo pero, ¿qué pasará cuando ella no esté al frente de la escuela? La situación se complica aún más, si se atiende que los docentes con mayor experiencia y que mejor conocen el proyecto están a punto de jubilarse. El temor sobre el futuro de Tetsijtsilin existe, es real y la directora sólo le ha pedido al inspector de la SEP que, cuando haya que nombrar a la nueva directora o director, lo haga pensando en una persona que sea sensible a la realidad, que conozca la cultura y la lengua de San Miguel y que esté capacitada en educación multicultural.

Lo he pensado muchas veces... Ya son muchos años al frente de Tetsijtsilin y sé que también se necesita gente joven, que venga con ganas de trabajar y traiga cosas nuevas... El problema es que mucha

gente de la SEP sólo viene pensando si le va a convenir económicamente, o si es mucho el trabajo que van a tener...
(Directora).

Otra dificultad a la que deberá hacer frente la Telesecundaria, a corto plazo, reside en la contratación y formación de los nuevos profesores, ya que se ha visto no todos están capacitados o preparados para un centro educativo como Tetsijtsilin. Igualmente, María del Coral ha solicitado al inspector de la zona escolar que envíe profesores con un perfil determinado, que se quieran comprometer con el proyecto, y que no lo vean sólo como *“un escalón para ascender a otros puestos o plazas”*.

Por último, aunque el gran reto de la Telesecundaria consiste en seguir ofreciendo una educación de calidad a los jóvenes de San Miguel Tzinacapan, la situación económica de la institución ha comenzado a limitar su búsqueda de nuevas metodologías de aprendizaje o la compra de recursos materiales y tecnológicos que impulsen el proyecto educativo de la escuela. A esto se suma, además, el bajo nivel académico con que llegan los alumnos de la Primaria. Por ahora, el desafío está en obtener los medios financieros suficientes que ayuden a la mejora pedagógica de la escuela y apoyen a los alumnos con becas para que continúen sus estudios.

A pesar de los problemas y dificultades para llevar a cabo su misión, queda claro que las “piedras” de la Telesecundaria Tetsijtsilin seguirán sonando en favor de una educación integral y pertinente en la Sierra Norte del Estado de Puebla...

6.2 COLEGIO PATRIA TERCER MILENIO

Modalidad:	Colegio Particular (Privado) Incorporado a la SEP
Turno:	Matutino
Número de Alumnos:	380
Número de Docentes:	37
Numero de Administrativos:	8

El Instituto Patria Tercer Milenio se encuentra ubicado en la colonia urbana “Las Águilas”, al norte de la Ciudad de México. El simple hecho de pasar del campo al asfalto ha supuesto una experiencia muy enriquecedora, no sólo por el cambio de “escenario y actores educativos”, sino también al constatar que de un modo u otro, dos instituciones tan diversas pueden responder a las necesidades particulares de la educación en México, desde un mismo objetivo: la formación integral de los alumnos unida a la mejora continua de la escuela.

El instituto está inserto en un medio que padece los problemas típicos de la Ciudad de México, es decir, manifestaciones, contaminación, tumultos, robos callejeros con violencia, tráfico, etc. Pese a ello, la zona en donde se localiza el centro educativo es de nivel socioeconómico medio, lo cual se refleja en el tipo de comercios, escuelas y parques que lo circundan.

Con 15 años de existencia, el Instituto Patria Tercer Milenio goza de un gran prestigio en la sociedad mexicana por su compromiso con la inclusión, su nivel académico y su educación en valores; de hecho, la escuela surge como fruto de la insistencia de un grupo de personas interesadas en la reapertura de un colegio anterior, llevado por los padres jesuitas, famoso por su excelencia académica, su compromiso social y la formación integral de sus alumnos.

Herederio de una tradición educativa de más de 500 años, el Colegio Patria Tercer Milenio “presume” su origen y misión sobre las blancas paredes que bordean la escuela. Un detalle interesante es que al llegar al portón del colegio, aparece una pequeña mesita con un hombre ahí sentado quien, con suma amabilidad y amplia

sonrisa, recibe a los estudiantes, atiende a los padres de familia y acompaña a los visitantes a las oficinas del colegio.

Aunque es pequeño en extensión, el Colegio Patria cuenta con un amplio espacio que, además de cumplir con la función de centro de ceremonias cívicas y culturales, congrega a docentes y alumnos en un ambiente agradable, ya que consta de áreas de descanso cubiertas por sombrillas, una mesa de ping pong, una pequeña cancha de fútbol y básquetbol, y un saco de boxeo. Los días viernes, durante el recreo, los padres de familia instalan en el lugar una pequeña tienda en donde venden comida y golosinas.

Una vez se atraviesa el patio central, se llega al edificio que comparten la primaria y la secundaria. El primer piso está asignado a la secundaria y se compone de seis amplias aulas -dos por cada curso-, dos aulas para talleres, el laboratorio de física y química y las oficinas de la directora general y la coordinadora de secundaria. Asimismo, en esta primera planta, se encuentran la sala de cómputo, que usan los diferentes grupos de primaria y secundaria, la biblioteca y la enfermería del colegio.

Más al fondo, en un edificio contiguo, está la sala destinada a los profesores, equipada con una cocineta y un pequeño comedor; el sitio ofrece todas las comodidades posibles como lugar de descanso o de trabajo personal. Por último, junto a esta sala, se localizan las oficinas administrativas.

Según se observa, la disposición y el tamaño de la escuela posibilitan la sana interacción de los miembros de la comunidad educativa; en detrimento de esto, cuando existe la necesidad de realizar un evento cultural o deportivo, se debe recurrir a otras instituciones escolares que permitan el uso de los auditorios y las canchas deportivas.

Si bien las instalaciones son una limitante para el desarrollo del proyecto educativo del Colegio Patria, desde el inicio de la investigación se pudo percibir el ambiente escolar que se “respira” en la escuela y que, más allá del tamaño del centro o el número de alumnos, los miembros de la comunidad educativa se encuentran a gusto y disfrutan de la familiaridad y los vínculos sociales que el colegio les brinda para llevar a cabo sus respectivas tareas.

6.2.1 DONDE HUBO FUEGO, CENIZAS QUEDAN

Para entender el origen, la cultura escolar y la propuesta educativa del Colegio Patria Tercer Milenio es necesario ir a las fuentes que inspiran su razón de ser y existir. La escuela surge del anhelo de un grupo de exalumnos por reabrir su antiguo colegio, el Instituto Patria A.C. Dicha institución, fue un prestigioso centro educativo llevado por los religiosos de la Compañía de Jesús que, durante varias décadas, formó a la clase pudiente de la Ciudad de México. La educación de los futuros líderes políticos, sociales y religiosos llegó a ser parte fundamental de la labor emprendida por el colegio.

Con la clausura del Concilio Vaticano II (1965), la Compañía de Jesús asumió los nuevos tiempos con la redefinición de su propio carisma (apertura al mundo, opción preferencial por los pobres, defensa de la fe y promoción de la justicia), y la reorientación y reorganización de sus instituciones. Así, a principios de la década de los 70, el Padre Provincial de los jesuitas en México, con anuencia de su Superior General, el Padre Pedro Arrupe, ordenó el cierre inminente del Instituto Patria A.C., en tanto que sus objetivos educativos y cristianos estaban lejos de aquellos pretendidos por la Orden. Gradualmente, el colegio fue cerrando cada sección según concluían sus estudios los alumnos. Es meritorio que después de 40 años, muchos no olvidan el dolor que produjo esta decisión.

Con el paso de los años, el deseo insistente por refundar el afamado Instituto Patria A.C., hizo que un grupo de egresados reunidos con el entonces Provincial de los jesuitas en México decidieran por común acuerdo, el día 8 de octubre de 1998, la reapertura del Instituto Patria en la capital mexicana.

Dada la imposibilidad de que la Compañía de Jesús pudiese abrir y sostener un colegio como lo fue el Instituto Patria en sus orígenes, el Padre Mario López Barrio S.J., como un signo de solidaridad con esta nueva obra educativa, se comprometió con la formación humana y espiritual de los docentes y directivos, además de apoyar algunos de los procesos educativos de la naciente escuela; por su parte, el colegio debía ser promovido y administrado por laicos comprometidos e identificados con la espiritualidad ignaciana³⁵.

³⁵ Por espiritualidad ignaciana, se entiende el carisma o modo de proceder conforme al espíritu de San Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús.

Considerando la necesidad de un modelo educativo novedoso y acorde a las necesidades de los tiempos, los exalumnos se dieron a la tarea de realizar los trabajos convenientes para elaborar un proyecto de colegio, “*donde se pudiesen vivir las características de la educación de la Compañía de Jesús*”. De este modo, en septiembre de 1999, el Colegio Patria Tercer Milenio va a inaugurar su primer curso académico.

El nuevo instituto ocupó las instalaciones de una antigua escuela y abrió sus puertas, primeramente, con preescolar y primaria; y, a partir del año 2009, entró en funciones la secundaria. Actualmente, existe el proyecto de llevar la escuela a otra sede o bien, aventurarse en la construcción de un colegio nuevo en unos terrenos más amplios.

En definitiva, el Colegio Patria Tercer Milenio es un centro asociado a la Compañía de Jesús que se rige por los estatutos orgánicos de la Orden, comparte su visión -educativa, antropológica y filosófica-, y se orienta de acuerdo con el Ideario de las instituciones educativas a cargo de la Compañía. Legalmente, el colegio no pertenece a los religiosos jesuitas, sino que es una asociación civil sin fines de lucro llevada adelante por una directiva formada por antiguos exalumnos del Instituto Patria A.C.

De igual forma, el Colegio Patria Tercer Milenio es una escuela privada, mixta, bilingüe, inclusiva y comprometida con los fundamentos pedagógicos y religiosos de la Compañía de Jesús; de manera que el colegio se define a sí mismo como:

Una institución de orientación cristiana e inspiración ignaciana, que pretende hacer realidad las características de la educación de la Compañía de Jesús y dar una respuesta comprometida, actualizada e integral en la formación de los jóvenes y niños, acorde a las necesidades de los tiempos (Reglamento del Colegio Patria Tercer Milenio).

Hoy en día, el colegio está compuesto por 380 alumnos de los cuales 145 estudiantes (87 mujeres y 58 hombres) cursan la secundaria. La mayoría de los alumnos proviene de familias con un nivel adquisitivo medio alto, aunque también existe un buen número de estudiantes (15% de la población) que, debido a la situación socioeconómica de sus padres, están becados. Es digno de reconocimiento, la forma y el modo en que el colegio ha sabido integrar a los estudiantes que padecen alguna discapacidad (p.e. Síndrome de Down, autismo,

depresión y enfermedades físicas severas o degenerativas), en la dinámica propia del instituto.

En conclusión, el Colegio Patria Tercer Milenio nace con el firme propósito de formar “hombres y mujeres para los demás”; es decir, jóvenes y niños que sean *“personas intelectualmente competentes, integrales, conscientes, sensibles, abiertos a lo religioso y comprometidos con la justicia en el servicio de su sociedad”* (del Reglamento). Tal pretensión requiere de profesores igualmente capacitados, eficaces, innovadores, que estimulen el deseo de aprender de los alumnos, fomenten el crecimiento de su calidad humana y, además, comuniquen habilidades y competencias como dimensiones integrales del proceso formativo. Este es el nuevo Colegio Patria Tercer Milenio, y a esto se encauza su proyecto educativo.

6.2.2 APRENDER A SOBREVIVIR EN LA JUNGLA URBANA

A lo largo de estos años, el Colegio Patria ha debido superar los problemas propios a los que se enfrenta toda institución que busca consolidarse como una oferta educativa válida, integral y exitosa. La competencia en el mercado, la formación de un equipo docente sólido, la disminución del alumnado, la asimilación de la identidad por parte de la comunidad educativa, la situación financiera y, sobre todo, la estabilidad del equipo directivo, son algunos de los retos a los que ha hecho frente el centro educativo.

Inicialmente, el posicionamiento de la escuela en el “mercado” escolar no ha sido fácil, ya que existen en la misma zona otros centros con varios años de presencia, buen nivel académico y mejores instalaciones, lo cual dificulta la captación de nuevos alumnos. Por ahora, los esfuerzos se han centrado por hacer del Colegio Patria una institución competitiva que sepa proyectar su prestigio, sus logros y las virtudes de su propuesta educativa.

Sabemos que no es fácil competir con otros colegios de la zona... Sin embargo, la secundaria, con sus pocos años de existencia, comienza a consolidarse como una oferta educativa comprometida con la formación integral de sus alumnos (Directora).

De igual modo, no se puede ignorar la dificultad que ha supuesto la formación de un equipo docente cohesionado e identificado con el carisma del colegio. Si bien es cierto que la mayoría de los profesores están especializados en sus respectivas materias, no todos ellos han logrado asimilar la identidad de la escuela por lo que sólo cumplen con su horario de trabajo, sin integrarse ni compartir los valores del Colegio Patria. Como respuesta a esto, la directora ha comenzado a promover las reuniones periódicas de formación docente en un horario que no perjudique a nadie pues, como bien señala ella misma, *“no es fácil hacer coincidir las agendas pero al menos el reto está en seguir haciendo cuerpo, unir los ánimos y trabajar en equipo”*.

Más allá de la identidad heredada como instituto asociado a la Compañía de Jesús, el Colegio Patria Tercer Milenio ha descubierto su propia identidad al definirse como una escuela inclusiva de inspiración ignaciana, con lo que ello significa³⁶. Para lograr esto, la escuela viene promoviendo, desde hace algún tiempo, el conocimiento de su carisma a través de los talleres de reflexión, los retiros espirituales, la capacitación docente sobre inclusión, el encuentro con otras instituciones a cargo de la Compañía y, sobre todo, los ejercicios espirituales de San Ignacio³⁷; todo ello encaminado al conocimiento de la espiritualidad y pedagogía ignaciana y la educación inclusiva.

Al inicio, algunos profesores y padres de familia no entendían el carisma y la misión del colegio. Unos se quejaban de que había mucho control sobre los alumnos, otros que había mucha libertad pero pocos comprendían lo que significa educar desde una “libertad responsable” (Directora).

Existe un plan de capacitación para los profesores de nuevo ingreso, eso antes no había. Hoy sabemos qué tipo de perfil queremos de nuestros docentes y la formación que tenemos que ofrecerles para que sientan la escuela como suya y se identifiquen con el proyecto educativo al que están llegando (Coordinadora de secundaria).

³⁶ El Colegio Patria Tercer Milenio es el único centro asociado o perteneciente a la Compañía de Jesús, que ofrece una educación inclusiva con el reconocimiento oficial de la SEP.

³⁷ Los Ejercicios Espirituales son un método espiritual propuesto por San Ignacio de Loyola, cuyo fin es buscar la voluntad de Dios en la propia vida. Consiste en ocho días de retiro en silencio, donde un instructor va dando una serie de meditaciones a reflexionar.

En una ocasión me tocó escuchar que un profesor decía, “si me pagan más, doy más”, y otro, “si quieren que venga por las tardes a reunión, que me paguen las horas”. Había gente que no se identificaba con el proyecto educativo del Patria... Claro que al final ambos profesores terminaron saliendo de la escuela (Coordinadora).

Por otra parte, es oportuno señalar que el colegio sólo se financia con el pago de las colegiaturas que aportan los alumnos, lo que hace que la situación económica se convierta en un reto más que superar. El pago mensual por la renta de las instalaciones, el alto número de alumnos becados y los gastos ordinarios de operación menguan la posibilidad de mejorar los recursos materiales y tecnológicos del colegio. Al respecto, la junta directiva ha tomado algunas medidas radicales que garanticen la solvencia de la institución (p.e. reorganización interna, ajuste de políticas salariales, uso medido de los recursos, etc.), sin que esto afecte su servicio y calidad educativa.

No hemos escatimado en gastos cuando lo que está de por medio es el aprendizaje de los alumnos... Se necesitaba un tipo de mesa (pupitre) para que los chicos pudiesen trabajar de acuerdo con la metodología que decidimos incluir en el Patria (trabajo colaborativo), pues bien, ahí nos tienes comprando las mesas con sus sillas... (Directora).

Por último, se debe mencionar que el principal problema que ha enfrentado el Colegio Patria es la inestabilidad institucional generada por la sucesión continua de directores en el cargo; tan sólo en los últimos cinco años ha habido cuatro directores en la escuela. En la actualidad, la dirección general la lleva una persona que ya desempeñó dicha función, cuando recién se fundó el colegio; su presencia ha supuesto la reconducción, el crecimiento y la estabilidad del centro educativo pero también la armonía y la tranquilidad de sus miembros.

Algunas experiencias fueron muy difíciles, ya que más que unir y consolidar el proyecto educativo del Colegio Patria, lo fragmentaron y dividieron a los docentes... (Coordinadora de primaria).

Tengo cinco años en el colegio y he conocido a cuatro directores. Eso es muy duro para una institución... De verdad que los padres de familia nos han tenido mucha paciencia pues, con tanto cambio en el equipo directivo, se hubiese entendido que se llevaran a sus hijos de la escuela (Profesora).

Los profesores asumimos la tarea de sacar adelante la escuela. Hicimos nuestro trabajo a pesar de los problemas... También aprendimos que en los directores no debe recaer toda la responsabilidad de la institución... (Profesor).

El carácter de la actual directora ha favorecido el proyecto educativo del Colegio Patria, ya que ha puesto los objetivos escolares de la escuela por encima de los intereses personales (Coordinadora de Inclusión).

A diferencia del preescolar y la primaria, que son las secciones con las que comenzó el Patria, la secundaria ha debido organizarse y posicionarse dentro de la escuela... Con el equipo directivo actual, nos ha quedado claro que el eje fundamental del Patria es la “formación de hombres y mujeres para los demás”, y lo que eso significa para nosotros como docentes (Profesor).

Indudablemente, el Colegio Patria Tercer Milenio aún está en proceso de consolidación y desarrollo. Los problemas que ha debido superar no son pocos y algunos siguen estando presentes; no obstante, el centro educativo ha aprendido a enfrentarlos y a superarlos con sus propios recursos. Las dificultades, más que llevarlos a la ineficacia escolar o la desesperanza, han propiciado la definición de su identidad a través de la inclusión, el esfuerzo por formar un grupo cohesionado de docentes, la búsqueda de recursos alternativos y una propuesta pedagógica que responda a las necesidades de los alumnos y que demuestre, más allá de los desafíos y obstáculos que deba superar, que el Colegio Patria Tercer Milenio sí tiene efectos palpables sobre la vida de sus estudiantes.

6.2.3 DE LA COERCIÓN A LA COHESIÓN o EL MODO DE LIDERAZGO

Como se dejó entrever, la inestabilidad en la dirección del Colegio Patria tuvo efectos negativos en el ambiente escolar del instituto. Después de los sonados fracasos directivos, desde hace dos años llegó a la institución una directora que ha debido hacer frente a las divisiones, el ambiente tóxico, la incredulidad y el escrutinio por parte del equipo docente y los padres de familia.

La directora, además de poseer una sólida preparación académica, conoce muy bien y se identifica con la espiritualidad y los ideales de la Compañía de Jesús, ya

que se desempeñó, tiempo atrás, como coordinadora general de los colegios asociados a la Orden. Esta cercanía con los procesos organizativos y pedagógicos de las instituciones jesuíticas, la han hecho fiel garante de los principios educativos que deben regir al Colegio Patria.

A Irma se le recuerda con mucho cariño de su primera etapa en el colegio. Tal vez no todos los profesores la conocen bien pero al menos los que estuvimos en esa época sabemos que Irma le hará mucho bien al Patria (Profesora).

Este es el segundo periodo de Irma como directora. Hace años, casi al inicio del Patria, estuvo como directora pero por asuntos familiares tuvo que renunciar a la dirección. Tengo entendido que luego fue invitada a colaborar con los padres jesuitas para los colegios asociados... (Profesora).

Irma quiere al colegio, ha sido su proyecto de vida. Si se le pidió que volviera y aceptó, es porque vio la situación del Patria... Ha sido muy valiente al enfrentar muchos de los problemas heredados... (Profesora).

Irma es una mujer coherente y firme en sus convicciones. Los docentes la perciben como una persona fuerte, clara, decidida, comprometida y, a veces, testaruda con lo que se propone. En diversas ocasiones, su liderazgo ha sido más vertical que democrático porque la realidad del colegio lo exigía; sin embargo, eso no impide que los profesores valoren su capacidad de escucha, su trato justo y honestidad.

Irma es una mujer que posee una agudeza, un sexto sentido para percibir ciertas situaciones que los demás no vemos; gracias a eso, el Patria ha vuelto a encontrar la estabilidad, la armonía y el crecimiento (Coordinadora académica).

Me gusta consultar a los profesores, aunque ellos saben que la última responsable de las decisiones soy yo... (Directora).

El Patria necesitaba un liderazgo fuerte, no autoritario, que diera rumbo a la escuela... En este momento, Irma es la persona más idónea para llevar adelante el proyecto (Profesora).

Cada martes nos reunimos con la directora las coordinadoras de sección para tratar asuntos sobre la marcha de la escuela o cuestiones administrativas, disciplinares y pedagógicas. Además, cada semana se

reúne también con las coordinadoras de educación especial, de inclusión y la de formación humana para definir los lineamientos y los avances pedagógicos, psicológicos y espirituales del Colegio... (Coordinadora de secundaria).

Irma impone su autoridad y se la ha ganado. No es una autoridad que haga menos a los otros. Su liderazgo orienta, propone. Siempre es la primera en llegar y la última en irse... (Coordinadora de preescolar).

A diferencia de cuando llegó, la mayoría de los docentes le tienen gran estima porque “ella se lo ha ganado”; le reconocen su labor, sus competencias y saben que su liderazgo, aunque fuerte, es propositivo y de servicio. Los profesores saben que cuentan con ella, que pueden dialogar y ser francos en sus percepciones profesionales y al comunicar sus necesidades personales. En este sentido, la directora se muestra como una persona tolerante y comprensiva frente a la vida de sus colaboradores.

Sé lo que es tener que cuidar un hijo enfermo y tener que sacrificar muchas cosas por cuidarlo. Yo pude renunciar a mi trabajo por el respaldo familiar y el de mi esposo... Pero hay profesores que sus familias sólo dependen de ellos, por eso les pido que hagan lo que les corresponde, que cuiden su trabajo, que lo disfruten y lo amen (Directora).

A nadie le gusta que le hablen fuerte o le digan sus verdades. Es algo que al principio nos costó entender de Irma pero al final lo prefieres. Es mejor que sean claros y nos digan en qué nos estamos equivocando o en qué cosas podemos mejorar... (Profesora).

Con Irma debes ser muy clara. Si le vas a proponer que la escuela apueste por alguna actividad o un evento, debes llevarlo muy bien pensado y planeado porque seguramente te preguntará todo. Si al final acepta, puedes estar segura que el proyecto va a salir adelante (Profesora).

La relación de la directora con los alumnos también es buena. Irma está presente en sus recreos, conversa con ellos y conoce a casi todos por su nombre. Su oficina permanece abierta y muchos estudiantes entran y salen de ella, sin otro motivo que ir a saludarla. Al final del día, la directora normalmente acude al portón a despedir a los alumnos y a saludar a los padres de familia.

Los recreos son un espacio que procuro destinar a la convivencia con los alumnos. Estar ahí sentada, sin hacer nada o simplemente platicando, es algo que ellos valoran... El hecho de tener presente cuándo son sus cumpleaños y felicitarlos, hace que se creen lazos muy fuertes de amor por su colegio (Directora).

Creo en la educación, creo en su poder transformador, si no, no estuviese aquí... Intento tratar a todos por igual y así se los hago sentir (Directora).

En resumen, durante estos dos primeros años al frente de la institución, Irma ha debido ejercer, junto con su equipo directivo, tres funciones principales: en lo que se refiere a la gestión de la escuela, ha organizado las políticas escolares, así como las estrategias de trabajo colectivo; respecto a la academia, ha debido planear y promover la formación de los docentes, discutir las problemáticas académicas de los alumnos e incentivar la búsqueda de una metodología más apta para la formación de los estudiantes; y, por último, ha reorientado y determinado la concepción filosófica, antropológica y pedagógica que caracteriza al Colegio Patria Tercer Milenio.

Si algo me preocupa es el fortalecimiento del proyecto educativo, pero también el clima escolar... Que los alumnos y los profesores vengán al colegio con gusto y, sobre todo, el aumento en la matrícula, con eso me doy por satisfecha (Directora).

Distintos testimonios coinciden en afirmar que la principal aportación de Irma ha sido promover el trabajo colectivo, la cohesión del equipo docente, la capacitación profesional y el sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa. Para lograr esto, el equipo directivo decidió suspender las clases los últimos viernes de mes para contar con la presencia de todos los docentes, se eligieron temas atractivos y novedosos, hubo cambios en la forma de abordar las reuniones (participativas y no sólo informativas) y, sobre todo, se mejoraron los canales de comunicación en el colegio.

No era fácil que los profesores vinieran a las reuniones fuera de su horario escolar. No es que no quisieran participar, sino que muchos de ellos tienen otros trabajos por la tarde. Había que negociar... Por eso se llegó al acuerdo de suspender las clases un día al mes para que todos pudiesen asistir a las reuniones de academia y de capacitación (Coordinadora de secundaria).

Era necesario mejorar los canales de comunicación. Como equipo directivo, acordamos que había que evitar los malos entendidos, los rumores; que lo realmente importante es la formación integral de los alumnos... En esto hemos avanzado mucho (Directora).

Una de las actividades consiste en exponer uno de los proyectos que realizamos en el aula; se comparten los avances logrados o las inquietudes surgidas sobre alguna problemática... De verdad que todos nos escuchamos con mucha atención (Profesora).

El trabajo que se genera en estas reuniones, tal vez no sea colegiado; sin embargo, ayuda a la unión entre nosotros y a la identificación con el proyecto del Colegio Patria... Hemos estudiado las características de la educación de la Compañía de Jesús y la verdad, entender eso, nos compromete con los alumnos, con los padres de familia y con la sociedad (Coordinadora de inclusión).

Como se pudo verificar, el ambiente de las reuniones mensuales es agradable y respetuoso y, aunque existan diferentes opiniones o se disienta sobre alguna cuestión, se percibe una preocupación honesta por la formación y el mejor aprendizaje de los alumnos. Para la directora esto es algo novedoso no sólo porque “se ha logrado romper con la práctica tradicional del trabajo individualista de los profesores”, sino también porque se comienza a superar la resistencia y el temor de exponer ante los demás las dificultades, las necesidades y los aciertos de cada uno de ellos en el trabajo.

La verdad es que hoy siento más presión y más responsabilidad que antes... Todos saben lo que haces, cómo lo haces o lo que vas a hacer... (Profesor).

No es fácil reunirnos cada semana por academias, ya que muchos no coincidimos por el horario que tenemos en otras escuelas; sin embargo, sabemos que contamos con el otro para cualquier cosa. Por poner un ejemplo, el otro día le pedí a un profesor que se hiciera cargo de mi grupo y que aprovechara la hora para dar su materia. Pues nada, siendo él de matemáticas, se puso a dar lo que a mí me tocaba en Lengua y la verdad avanzó muchísimo (Profesor).

Antes era normal que se escuchara “esto es bronca (asunto) del de primero, o esto es problema del de segundo”. Ahora sabemos que

pensar en equipo hace más fácil el trabajo, y que todos compartimos la misma responsabilidad... (Profesora).

Gracias a las reuniones hemos logrado identificar los problemas que tenemos con respecto al aprendizaje de los alumnos... Son problemas que todos compartimos, lo importante era sentarse a dialogar. Hoy, al menos, ya nos preguntamos cómo hacemos tal o cual cosa, o cómo actuar con los de tal grupo... (Profesora).

Conforme a lo previsto, se puede concluir que el trabajo colegiado en el Colegio Patria Tercer Milenio apenas existe; pese a ello, se están dando los pasos necesarios para llevar adelante el proyecto educativo del colegio, de una manera conjunta y colaborativa.

6.2.4 “ÁMAME, ÓDIAME PERO NO ME IGNORES” O EL ARTE DE VIVIR EN PAZ

Dada su importancia, mención especial merece la descripción del clima escolar del Colegio Patria Tercer Milenio. El instituto ha hecho una apuesta por fortalecer el bienestar de sus miembros a través de la “*unión de los ánimos*”, es decir, el equipo directivo es consciente de que la consolidación y el crecimiento del Colegio Patria reside en la buena relación y en los vínculos sanos que se establezcan entre los miembros de la comunidad educativa.

El núcleo de toda la actividad escolar es el cuidado de los alumnos y su formación integral, de ahí que el Patria se rija por el principio ignaciano de la “cura personalis” y la “cura alumni” (el cuidado de la persona y el cuidado del alumno)... (Directora).

En términos generales, la relación entre los docentes hoy en día es buena, cordial y respetuosa. Los profesores han aprendido a trabajar en equipo, a confiar y a apoyarse entre ellos. Algunos echan de menos no tener más tiempo para convivir con sus compañeros pues, tan pronto terminan sus clases, deben salir a otros lugares a trabajar. Este buen ambiente, como ellos mismos reconocen, “*no era así al principio, sino que se ha ido forjando con el paso de los años y el continuo superar dificultades*”.

Claro que el ambiente entre nosotros ha cambiado... A diferencia de antes, hoy los compañeros participan en las reuniones, proponen, se comprometen y hablan, eso antes era casi imposible... (Profesora).

El equipo directivo actual ha cuidado mucho el trato con los docentes... Nos sentimos consultados y tomados en cuenta. Hoy somos verdaderamente compañeros de misión... Antes era "sálvese quien pueda", hoy no, no tenemos por qué andar cuidándonos unos de otros (Profesor).

De igual modo, es un hecho innegable la buena relación que existe entre docentes y alumnos. Los profesores son cercanos, amistosos y están atentos a las necesidades de los alumnos; además, como parte de las decisiones adoptadas por el equipo docente, desde hace algún tiempo se vienen aplicando ciertas disposiciones que sugiere el modelo educativo de "disciplina con dignidad" (Cfr. Curwin y Mendler, 2003).

Los jóvenes deberían venir a la escuela con gusto, porque son felices, porque aquí se les trata bien, y no porque deban traer la tarea (Coordinadora académica).

Creemos que en una escuela donde el ambiente es cordial y agradable se pueden lograr mejores aprendizajes, de lo contrario, qué expectativas o qué ganas de aprender tiene un adolescente que viene a la fuerza al colegio (Coordinadora de educación especial).

Si un alumno no está contento aquí, poco podemos hacer para que aprenda... No, no se trata de consentirlos o mimarlos, sino de generar ambientes agradables y significativos de aprendizaje (Coordinadora de inclusión).

El buen ambiente que comparten docentes y alumnos durante el recreo, ya sea jugando fútbol, desayunando juntos o simplemente conversando, también se observa dentro de las aulas; si bien el clima es exigente y formal, igualmente existen espacios para la risa, el juego o el diálogo espontáneo.

Hay veces que estoy tratando un tema difícil de matemáticas y de pronto se le ocurre a alguien preguntar por el último suceso en México; pues bien, lejos de cortar la interrupción, soy el primero en ponerme a dialogar con ellos... A veces aprenden mejor con ejemplos concretos de la vida y no sólo con los números abstractos... (Profesor).

Como maestros acordamos no tratar mal a los alumnos y que, antes de imponer un castigo, lo importante era dialogar con ellos y hacerlos entender acerca de su comportamiento (Profesora).

También es admirable percibir el respeto, la cordialidad y la solidaridad que existe entre los alumnos; ejemplo de ello es la disposición espontánea de los estudiantes por ayudar a sus compañeros discapacitados, sin que nadie se los pida. Ellos mismos se organizan para ver a quién le toca ese día acompañar a su compañero al baño, quién le recoge sus cosas o quién le ayuda en las actividades escolares, etc.

En ocasiones tenemos que pedirles que no los ayuden tanto o no les quieran hacer todo (a los alumnos discapacitados), pues cuando pasen al bachillerato tal vez no tengan quien les ayude... Ellos también necesitan aprender a valerse por sí mismos (Profesora).

Nunca había convivido con una persona con alguna discapacidad... Ahora sé cómo tratarlo, cómo llevarlo en su silla de ruedas... A José lo veo como un compañero más, la única diferencia es que no puede caminar pero todo lo demás lo puede hacer (Alumno).

Me tratan muy bien, me ayudan, aunque a veces quisiera no depender tanto de ellos... Las maestras nos exigen por igual, sólo hay algunos trabajos que sí tengo permiso de que me ayuden en mi casa (Alumna con discapacidad).

Nuestros alumnos son distintos, yo que trabajo en otro colegio por la tarde lo veo. Estos chicos son buenos, sanos, están hechos de otra pasta... (Profesor).

En el Colegio Patria existe una predisposición natural a cuidar de los más pequeños o a quienes se encuentran en desventaja física, psicológica o material... (Coordinadora de inclusión).

Por su parte, los padres de familia también han vivido momentos convulsos en el colegio, sobre todo, en relación con las políticas adoptadas por equipos directivos anteriores. Este es un aspecto que la nueva directora se ha empeñado en mejorar, ya que valora el aporte y la presencia que los padres de familia pueden tener en las distintas actividades del colegio.

Hemos logrado una mayor participación de los padres de familia en los eventos culturales y deportivos del colegio, en la sociedad de padres de familia y en el comité pedagógico... También ha mejorado la asistencia de los padres en los talleres y los cursos de formación... (Coordinadora de secundaria).

Estoy muy contenta con la escuela, yo tuve a mi hijo aquí hasta segundo de secundaria; lo cambié porque mi hijo tiene Síndrome de Down y nos aconsejaron que era mejor que estuviera con personas de su misma condición. Yo quedé muy contenta con la escuela y siento que mi hijo avanzó gracias a lo que aquí le enseñaron y cómo lo trataron (Mamá de un exalumno).

Muchos padres de familia se alejaron o sacaron a sus hijos de la escuela; otros se expresaban muy mal del Patria o creaban mal ambiente entre los padres de familia. Hoy es distinto, muchos se han vuelto a acercar y participan en las actividades culturales y académicas que organizan en la escuela... (Madre de familia).

El cambio en el ambiente escolar del Colegio Patria lo corroboran también los exalumnos, quienes después de varios años en el colegio, han llegado a la conclusión de que ser “*compañeros en el Patria, los convierte en amigos por siempre*”. Sin duda, para muchos alumnos y docentes, el colegio es un remanso de paz y una segunda familia:

Hace unos días, cuando se acercaban las inscripciones para el próximo año, llegó mi hija que está en 3º de secundaria y me dijo: “mamá, no metas a mi hermana al Patria”. Y yo toda asustada le pregunto “¿por qué?” Y ella que me responde, “porque en el Patria viven en un mundo irreal, todos te respetan, todos te saludan, no se meten contigo y ese no es el mundo real”... (Madre de familia).

6.2.5 EDUCAR PARA CAMBIAR EL MUNDO

Aunque el título del apartado parece pretencioso, no lo es tanto para todos los que colaboran en el Colegio Patria Tercer Milenio. Directivos y docentes saben que “*una educación integral, eficaz y excelente es necesaria para transformar un país como México*”. Más allá de los ideales, el colegio trata de inculcar en sus alumnos

el principio de que la verdadera autorrealización personal pasa por el servicio y la entrega a los demás.

Para alcanzar tal propósito, el equipo directivo y los docentes establecieron una serie de reformas con el fin de impulsar el proyecto educativo del colegio, siendo éstas: redefinir los objetivos educativos del instituto, investigar nuevas metodologías de aprendizaje y buscar recursos materiales y tecnológicos novedosos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo primero que se logró fue que la directora, las coordinadoras y los maestros se pusieran de acuerdo respecto a los objetivos educativos del Patria... Esto fue clave para desarrollar el proyecto escolar que pone en el centro del aprendizaje al alumno, además de que impulsa un proceso educativo rico en experiencias formativas (Coordinadora de inclusión).

A raíz de esto, la dirección creó un área de recursos humanos que les ayuda en la selección de profesores cualificados, conocedores de su materia, abiertos al cambio y, si es posible, identificados con la pedagogía ignaciana. Actualmente, existe un reglamento de contratación, se han definido los perfiles para cada puesto y se ha elaborado un curso de inducción y acompañamiento para los nuevos docentes. Esto que parece obvio debe poseer cualquier institución, en el Colegio Patria no existía.

Fotografía 6.3 Trabajo en el laboratorio.



Fotografía de Luis Gerardo Moro, 2013.

Es importante generar un ambiente escolar que propicie el aprendizaje y ayude a la formación de los jóvenes y niños de una manera integral; para ello, necesitamos contar con profesores competentes e identificados con el proyecto educativo del Colegio Patria (Directora).

Los maestros que entran al Patria, deben saber que llegan a un colegio especial... Hemos optado por reforzar la capacitación y la formación de los nuevos compañeros... Para nadie es fácil encontrarse un grupo con alumnos con problemas físicos o cognitivos... (Coordinadora de secundaria).

La segunda medida tiene que ver con las reuniones mensuales de los profesores. Como se señaló anteriormente, las reuniones han dejado de centrarse en las quejas o discusiones sin sentido para enfocarse en la búsqueda dialogada de respuestas acerca del aprendizaje, la formación integral, las mejoras didácticas y el papel de los docentes en el aula. De igual modo, se puso más atención a la organización escolar, las formas de interacción en el aula, y la relación con los padres de familia y el resto de la comunidad educativa.

Antes nos pedían cumplir al 100% los contenidos propuestos por la SEP; en cambio hoy tenemos más libertad como docentes... Podemos

modificar o innovar en nuestras materias, hacerlas más dinámicas, sacar al grupo del aula o llevarlos de viaje de estudios... (Profesor).

Los pequeños cambios que vamos introduciendo, claro que los perciben los alumnos y uno lo ve; son más participativos, están más atentos y se divierten... (Coordinadora de educación especial).

La mayoría de los profesores son dinámicos en sus clases y poseen un alto dominio sobre su materia... Desde luego que el número de estudiantes por salón, es una gran ventaja para que el maestro haga un buen seguimiento de ellos (Coordinadora de secundaria).

La materia que más me gusta es matemáticas... Antes la odiaba pero Francisco nos explica muy bien... Me gusta su modo de dar la clase, que tome ejemplos de la vida real y que haga su clase divertida... (Alumno).

Cada año los alumnos de la Secundaria participan en diversas actividades comunitarias como son: el campamento, la visita a los basureros, las colectas solidarias, el servicio social en Chalco, entre otras cosas. No se trata de formar personas académicamente competentes pero insensibles a su realidad... Nos interesa formar personas excelentes, sí, pero también capaces de transformar un poco su mundo... (Coordinadora de Formación Ignaciana).

Como parte de su reforma escolar, el Colegio Patria Tercer Milenio también ha logrado establecer “*nuevas pautas de interacción social y comunicativa entre sus miembros para un mejor aprendizaje*”. En principio, el planteamiento se interesa en comprender cómo piensan los alumnos, cuáles son sus gustos e intereses, cómo es su comportamiento y qué es lo que necesitan para su sano desarrollo intelectual e integral.

Conocer sus gustos, sus intereses, sus miedos, aquello que los motiva y en lo que pierden el tiempo, puede ser el punto de partida de una educación que responda verdaderamente a las necesidades de los alumnos... (Coordinadora de educación especial).

Los alumnos del Patria destacan por su dominio en la expresión oral. No es raro que en la zona escolar ganen los primeros lugares en oratoria o poesía. Durante las clases normalmente preguntan, dan su opinión o defienden con argumentos sus posturas... Esto es resultado

de la constante interacción comunicativa y social que tienen los alumnos entre ellos y con sus maestros... (Coordinadora académica).

Uno de los ejes de nuestra propuesta de trabajo también se centra en el desarrollo afectivo y la socialización de los estudiantes... Si queremos formar hombres y mujeres para los demás, es necesario que los chicos reafirmen su identidad y miren un poco más por el bien de los otros... (Coordinadora de inclusión).

Pese a las reformas escolares emprendidas en el colegio, el verdadero cambio se produjo en el enfoque metodológico de aprendizaje adoptado en el instituto. Según la opinión de diversos profesores, *“había un interés común por renovar y hacer más atractiva la forma de enseñanza”*. Así, tras un exhaustivo análisis de distintas experiencias, se optó por el desarrollo de una estrategia metodológica denominada “método de proyectos de investigación” que, unida a los fundamentos básicos de la pedagogía ignaciana, van a dar sentido a los objetivos propuestos en el proyecto educativo del Colegio Patria.

El trabajo por proyectos permite que los alumnos realicen actividades no sólo fuera del colegio, sino también que traigan su realidad al colegio... Los alumnos están aprendiendo a estructurar su pensamiento; hoy saben hacer entrevistas, levantar encuestas, recoger información del medio, interpretar los datos y exponerlos... (Coordinadora de secundaria).

Los proyectos son reflejo de la personalidad de nuestros jóvenes, ya que relacionamos los contenidos académicos, las actividades, los lugares o personas que nos proponen investigar y sus experiencias personales... (Profesora).

Desde que empleamos este método, hemos visto cómo los alumnos razonan, memorizan, reflexionan y comprenden mejor las cosas. No repiten contenidos, lo que saben es porque lo han experimentado, lo han observado... (Profesora).

El método por proyectos también se puede relacionar con las actividades artísticas; por ejemplo, al final del curso los alumnos presentan una obra de teatro sobre algún tema o un hecho histórico, este año el tema es la Primera Guerra Mundial, por la celebración de su centenario. Durante el año, los alumnos estudian el tema en historia y, a la par de eso, van investigando y construyendo los diálogos de la

obra (de teatro), el escenario, los trajes típicos, etc. Es un trabajo intenso y todos los alumnos participan en algo... Vienen invitados especiales, padres de familia, exalumnos... Al final de todo, los alumnos montan una exposición con maquetas, reproducciones escritas y fotografías de la época que después se exhiben en el museo escolar... (Directora).

Es evidente que el uso de este método también ha significado todo un reto para los docentes, sobre todo por los alumnos que tienen alguna discapacidad. Al respecto, varios profesores han diseñado talleres o manuales para orientar a los padres de familia sobre cómo trabajar diversos contenidos con sus hijos.

Trabajamos unidos con los padres de familia para ayudar a los jóvenes con problemas físicos o de aprendizaje... Les decimos cómo deben hacer el trabajo, cómo usar el material o cómo pueden ayudarlos con el proyecto. Se trata de que los papás intervengan lo menos posible... Hemos hecho un buen equipo con los padres de familia (Coordinadora de inclusión).

El apoyo de los padres es fundamental para el desarrollo de los proyectos. Como en todo, hay quienes se interesan y colaboran en el proyecto de sus hijos, y otros que ni caso hacen... (Coordinadora de educación especial).

Los alumnos manifiestan un gusto especial por participar en los proyectos y en las visitas a los diversos lugares que se programan... Desde hace un par de años llevamos a los alumnos a visitar una fábrica de veladoras, y este proyecto lo relacionamos con las materias de química, física y matemáticas... Los alumnos se interesan por los materiales, el proceso de elaboración y la venta del producto pero también reflexionan sobre el uso de las veladoras en pleno siglo XXI... (Coordinadora de secundaria).

Indudablemente, el trabajo que conlleva la elaboración de proyectos ha posibilitado el desarrollo personal, social y cognitivo de los alumnos, el cual se ve reflejado en su autoestima, su forma de interactuar con los otros y en el modo en que razona, comprende y da explicaciones sobre los hechos que investiga o vive.

El próximo mes vamos a llevar de campamento a los alumnos de segundo (secundaria)... Resulta que varios no podían ir porque sus papás no tenían dinero para pagar el viaje. Pues bien, aprovechamos

la iniciativa de los propios alumnos que decidieron apoyar a sus compañeros vendiendo galletas para poder pagarles el viaje. Ellos vinieron conmigo para que les diera permiso y sí, se los di pero con la condición de que la profesora de química los acompañara... Los alumnos tuvieron que investigar el material, los costos, aprender a elaborar galletas, que por cierto una compañera les enseñó, y todo lo que significaba la venta y salida del producto. Aún no termina la experiencia pero está resultando muy interesante y formativa, ya que los alumnos están aprendiendo algo nuevo y están ayudando a sus compañeros para que vayan con ellos al viaje (Coordinadora de secundaria).

Antes de concluir el presente apartado, es necesario mencionar la importancia que tiene la formación en valores para el Colegio Patria Tercer Milenio. En cuanto tema innegociable, esta educación pretende ser transversal en la mayoría de las materias, de ahí que no sea extraño escuchar en la clase de Matemáticas o Lengua asuntos relacionados con la libertad, la conmiseración, la honestidad, la solidaridad, etc. Además, el tener una materia específica de formación humana e ignaciana, más allá del credo religioso, aporta al alumno el sustento interno para reflexionar sobre su propio proyecto de vida.

Es justo reconocer que las medidas pedagógicas y las políticas educativas en el Colegio Patria están dando sus primeros resultados, ya que han salido muy bien evaluados en las pruebas ENLACE³⁸. Pese a ello, la metodología por proyectos de investigación apenas se está implementando y no todos los docentes han logrado aplicarla. El camino está trazado y, aunque aún falta mucho por recorrer, los pasos ya se están dando.

6.2.6 AQUELLO QUE NOS DEFINE o EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Existe un principio que encauza el proyecto educativo del Colegio Patria, y es el hecho de querer formar “*hombres y mujeres para los demás*”. En cuanto instituto asociado a la Compañía de Jesús, el centro escolar posee un claro soporte filosófico, antropológico, espiritual y educativo que se puede constatar en sus distintos documentos oficiales.

³⁸ Resultados de las Pruebas ENLACE para el curso 2011-2012.

Así, por medio de esta “*identidad estructural*”, la comunidad educativa está llamada no sólo a compartir una misión, unos valores y una cultura, sino también a crecer en la comprensión de la propuesta educativa del Colegio Patria y reafirmar su sentido de pertenencia. Dotar de una “*identidad escolar y profesional*” a cada uno de sus miembros es una tarea que el equipo directivo considera fundamental para el porvenir y el éxito educativo del Colegio Patria Tercer Milenio.

Varios profesores conocen los documentos de la Compañía de Jesús o al menos han oído hablar de la espiritualidad ignaciana... Pero también existen personas que esto no les dice nada, pues traen ya sus ideas y creen que esto en nada va a cambiar su práctica docente... (Coordinadora académica).

La identidad escolar tiene que ver con el proyecto de vida de cada uno. Si el maestro no tiene claridad en ello, no le puedes exigir que se identifique con la propuesta escolar del Patria, y mucho menos que lo transmita a sus alumnos... Para mí, entre las tareas pendientes de la escuela, está el ayudar al personal a descubrir o hacer consciencia de su proyecto de vida (Coordinadora de formación ignaciana).

El sentido de identidad se construye cuando se trabaja colectivamente bajo un mismo ideal y se pone, como centro de la educación, un proyecto que favorezca y potencie las capacidades de los alumnos... (Directora).

Por tanto, el fomento de una identidad escolar y profesional en el colegio pasó a ser una prioridad, lo que ha supuesto la adecuación constante de los planes de estudio, la innovación de los programas y la metodología educativa, la capacitación y formación docente, la revisión de las actividades extraescolares y, sobre todo, la reorganización interna de la escuela (p.e. nuevas contrataciones, figura de la educadora especial, etc.). De modo, que la misión educativa del colegio se distinga por su “*énfasis en la excelencia académica con calidad humana, su formación integral y valoral, su compromiso con la fe cristiana y el liderazgo positivo en el servicio a los demás*” (del Reglamento).

Creemos que la educación integral es el único camino para el desarrollo de los alumnos, en cuanto acrecienta su calidad humana. Pero también creemos que el crecimiento, la socialización y pertenencia, se dan a través de los ideales compartidos con otras personas... (Directora).

El proceso educativo del Colegio Patria inicia desde el preescolar... En esta etapa, se intenta formar la propia identidad y la personalidad de los alumnos a través de la aceptación, la autoafirmación, la autoestima y la visión conjunta de lo que uno es... (Coordinadora académica).

Nos interesa la búsqueda del “magis”, es decir, lo mejor para los alumnos y lo mejor para la escuela. Queremos formar personas integrales, con conocimientos, competencias y habilidades relacionadas con el aprender a ser y el aprender a hacer... Esta es parte de nuestra identidad (Coordinadora de secundaria).

Ha sido importante la clarificación de nuestros propios valores y la elaboración de un proyecto de vida que incluya a alumnos y docentes. Si no existe un propósito de escuela no es posible construir una identidad personal y escolar (Coordinadora académica).

Queremos formar líderes, personas competentes consigo mismas y con los demás... La tarea no es fácil pero si somos más los que queremos, soñamos y nos identificamos con esto, lo podemos conseguir (Coordinadora académica).

El Colegio Patria promueve entre sus miembros actividades concretas que favorecen el “*sentido de identidad escolar y profesional*”, como son: los talleres de formación ignaciana y desarrollo humano, los retiros espirituales, los cursos de capacitación, la semana ignaciana, las campañas solidarias, la visita a los basureros de la capital, el teatro como proyecto de fin de curso y la participación social de los alumnos y docentes en la parroquia de Chalco de la ciudad de México. Desde luego, todas estas acciones están encaminadas a lograr una mayor identificación con el proyecto educativo del instituto y, a su vez, generar un sentido de cuerpo y pertenencia (unión de ánimos) de los miembros hacia la escuela.

La mayoría de los docentes se sienten orgullosos por pertenecer al Colegio Patria... Uno ve y se da cuenta cuando vienen a trabajar con gusto... Su identidad profesional se refleja en su amor por la enseñanza, una identidad que los lleva a querer ser los mejores en su campo y a buscar las mejores herramientas de aprendizaje... (Coordinadora académica).

En la medida que los docentes reflexionen sobre su práctica docente, a la luz de la espiritualidad ignaciana, esto les permitirá construir su

sentido de identidad y pertenencia hacia la escuela (Coordinadora de secundaria).

Fotografía 6.4 Grupo de alumnos del Colegio Patria.



Fotografía de Luis Gerardo Moro, 2013.

Si bien es cierto que el sentido de identidad en el Instituto Patria viene respaldado por un proyecto mayor, como es el Ideario de las instituciones educativas a cargo de la Compañía de Jesús; no obstante, el colegio ha asumido como rasgo de su propia identidad su carácter inclusivo. Como una opción educativa novedosa, desde hace años el Colegio Patria decidió convertirse en una escuela inclusiva, no especial, capaz de ofrecer una formación integral y de calidad a todos los jóvenes y niños que pudiesen sumarse a su proyecto educativo.

El ser una escuela inclusiva ha supuesto un rasgo propio de identidad y queremos conservarlo. En la Ciudad de México, somos contadas las escuelas que hemos logrado la integración de los alumnos especiales en nuestros procesos educativos comunes y corrientes... (Coordinadora de inclusión).

Para mí significó un verdadero reto tener chicos especiales dentro del salón de clases. No fue fácil en un principio. Hoy en cambio, veo que su presencia entre nosotros es necesaria, pues ellos (alumnos con discapacidad) hacen comprensible y humano lo que vemos en clases. Ellos también forman a sus demás compañeros (Profesor).

En definitiva, promover el sentido de identidad y pertenencia en el Colegio Patria Tercer Milenio conlleva la adquisición de ciertos rasgos personales y profesionales, con los cuales hacer frente a los múltiples desafíos de la escuela y de la vida cotidiana. La identidad escolar y profesional contribuye, además, en la consolidación de su proyecto educativo basado en la formación integral de los jóvenes y niños, la excelencia académica, la calidad humana, la fe cristiana, el liderazgo positivo y el ser para los demás.

6.2.7 “SI TE VIENEN A CONTAR COSITAS MALAS DE MÍ” o EL ADIÓS AL AMBIENTE TÓXICO

A lo largo de estas páginas se ha hecho hincapié en el clima escolar del centro educativo pues, si alguna institución sabe lo que significa superar un ambiente laboral tóxico, es el Colegio Patria Tercer Milenio. Por ello, aunque el término saludable o saludabilidad remita a contextos psicológicos o sanitarios, no es de extrañar que fuese en este colegio donde el equipo de investigación escuchó por vez primera el uso de tal concepto para referirse a las relaciones, los vínculos, el cuidado de la persona y, sobre todo, el estado emocional de los miembros de la comunidad educativa del Colegio Patria.

La saludabilidad no se limita a la alimentación o el estado físico de la persona. No sólo significa no comer golosinas o comida chatarra; la saludabilidad comienza desde casa, cuando los padres procuran que los hijos crezcan en ambientes sanos, estables o armónicos... (Coordinadora académica).

El clima escolar es el mejor predictor para entender el nivel de saludabilidad que hay en el Colegio Patria... Si existen relaciones de amistad profundas y honestas, si sus miembros se realizan personal y profesionalmente, si encuentran el apoyo necesario para realizar sus tareas o si son capaces de ser ellos mismos, entonces el Colegio Patria es una escuela saludable (Directora).

De igual forma, es oportuno señalar que el Colegio Patria ha depositado en la figura del tutor “espiritual” el cuidado de la saludabilidad en la secundaria. A nivel afectivo, académico y psicológico, el centro ha previsto que alumnos y profesores cuenten con una persona que los acompañe, les dé seguimiento, hable con ellos, participe en sus clases y, sobre todo, esté disponible para escucharlos. La

presencia de esta figura tiene un impacto muy positivo entre los miembros del colegio.

El papel del tutor espiritual cumple con el perfil del llamado “tutor de resiliencia”, propuesto por Cyrulnik (2001), y cuya presencia ha sido esencial para llevar adelante procesos educativos exitosos.

El rol de Paty es “satelital”, ya que no se limita a las actividades de los alumnos, sino que también acompaña y aconseja a los padres de familia y a los profesores (Coordinadora de secundaria).

Con su ejemplo el tutor espiritual nos enseña cómo debemos acompañar a los alumnos, nos aconseja lo que conviene hacer con éste u otro chico y también nos dice a quién debemos ponerle más atención por el momento que atraviesa en su vida (Profesora).

Recuerdo que un día se me acercó un muchacho para preguntarme algo que le habían dejado investigar. Era sobre historia. Yo le estaba explicando cuando de pronto pasó su maestra y vio que escribía lo que yo le decía... Y ahí, delante de todos, vino a regañarlo porque no había hecho la investigación en su casa. La verdad yo no hice nada y me limité a escuchar... Cuando se fue la profesora me llevé al joven a mi oficina y se puso a llorar, entonces me dijo que no había hecho la investigación porque un día antes había ido a testificar contra su padre porque se estaba divorciando de su mamá. Cuando lo oí, sentí vergüenza, ¿dónde estaba lo ignaciano? Pero también entendí que mi papel no era sólo acompañar a los alumnos, a veces es necesario acompañar a los profesores... (Tutor espiritual).

Los profesores también necesitamos que nos acompañen... Preferiría que fuese un sacerdote jesuita quien estuviera disponible para nosotros, pues no es fácil confiarle tus problemas a una compañera o compañero... (Profesora).

A pesar del buen clima laboral y escolar que impera en el Colegio Patria, no se puede negar que existen conductas de riesgo entre los alumnos, como son: anorexia, bulimia, alcoholismo, drogadicción, abandono parental, etc. La participación que ofrece el colegio en diversas actividades sociales, académicas y culturales, facilita que los estudiantes aprendan a desarrollar sus propios criterios, den significado a sus vivencias y tomen acuerdos de seguridad, convivencia y

bienestar guiados por el acompañamiento de algún profesor, donde predomina el respeto, la comprensión y el cuidado por el otro.

Cada semestre cada uno de los jóvenes presenta su “proyecto de vida” y describe los objetivos que se plantea durante este tiempo, así como las normas de actuación que se propone para estar bien consigo mismo (Profesora)

Me gusta la escuela, como es pequeña todos nos conocemos... Si alguno tiene una dificultad con otro, es fácil hablarlo o de plano lo ignoras y ya, no pasa nada... No es que no haya bullying, pero es que todos nos molestamos y tenemos que aguantar cuando nos toca... (Alumno).

Para mí Francisco, el profe de matemáticas, es el mejor maestro que he tenido. No sólo te explica bien las matemáticas, sino también te escucha, te aconseja y nos pone ejemplos de la vida que nos hacen estar más atentos a sus clases (Alumno).

Una de las actividades que el Colegio Patria Tercer Milenio viene impulsando desde hace algunos años es el cuidado del medio ambiente. Esta formación ecológica no se reduce a la mera separación de los residuos o a la distinción de los botes de basura, que ya lo hacen; además de las clases, el colegio introdujo dos acciones formativas basadas en el “aprendizaje experimental”.

Durante el segundo año de secundaria, los alumnos van de campamento a una granja en donde tienen la oportunidad de estar en contacto con la naturaleza, crear vínculos sanos con sus compañeros, participar del cuidado de los animales, plantar pequeños árboles y, si es el caso, ayudar a mantener limpio el lugar. Por otro lado, en el segundo semestre, los alumnos van a visitar los basureros de la Ciudad de México y a convivir con las personas que recogen y separan la basura. Ambas actividades son muy impactantes y formativas para los alumnos.

Hemos aprovechado los proyectos de investigación para que los alumnos no sólo aprendan lo que significa el cuidado del medio ambiente, sino también lo vivan y vean las consecuencias de nuestras acciones. Mientras no tengan la experiencia, todo queda en bellas palabras y buenos deseos (Profesora).

Me pareció impactante lo que vimos, jamás imaginé que en México, cerca de donde vivo pudiese existir un lugar así. Siempre escuchaba

de los basureros pero ahora que estuvimos ahí y pude ver cómo vive la gente, lo que huele el lugar, los niños corriendo entre montañas de basura... Me impactó. Yo regresé llorando a casa... (Alumna).

Como parte de la investigación del proyecto tuvieron que entrevistar a un pepenador³⁹. Le preguntaron todo. El hombre se limitaba a responder pero los chicos lo bombardeaban con más preguntas. Al final yo tuve que intervenir porque si no, jamás acabaríamos (Profesor).

Es el segundo año que hacemos estas visitas a los basureros, y lo seguiremos haciendo porque creemos que es importante educar a los jóvenes en el cuidado de nuestra "casa". Si de ellos es el futuro, más vale que empiecen a cuidarlo... (Profesor).

Lo que más me llamó la atención fue que a pesar de la pobreza y lo sucio que está todo, la gente nos trató muy bien y hasta nos ofrecían café... Descubrí que la gente que menos tiene da de corazón... (Alumna).

Ambas actividades implican el estudio previo de algunos temas, la observación, la formulación de preguntas, la identificación de palabras clave, la redacción del informe y la presentación. A veces hace falta tiempo para profundizar en todo lo que los alumnos traen y quieren expresar... (Coordinadora de secundaria).

No hace mucho, el colegio emprendió una nueva aventura formativa a través de los llamados círculos restaurativos. Es el primer año que lo llevan a la práctica y los docentes están muy contentos, ya que lo consideran un valioso instrumento para crear ambientes protegidos y sanos.

Conforme a lo expuesto, se puede afirmar que el Colegio Patria Tercer Milenio es una escuela en proceso de saludabilidad, en cuanto promueve relaciones y vínculos positivos entre sus miembros, acompaña a sus alumnos y profesores (tutor de resiliencia), educa en el cuidado del medio ambiente y, sobre todo, busca generar espacios de seguridad y bienestar a los alumnos y docentes en la escuela.

³⁹ El término "pepenador" se le asigna a la persona que vive de la basura y que busca cosas que le sirvan o pueda reutilizar

6.2.8 OJO POR OJO... SE VEN MEJOR LAS COSAS

Los documentos oficiales del Colegio Patria Tercer Milenio son fiel reflejo del compromiso, explícito o implícito, de la institución con la “justicia” escolar y social. Conforme a esto, el instituto está comprometido “*en el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta*” (del Reglamento); de tal forma que los métodos pedagógicos, las actitudes y toda actividad dentro de la escuela, responda a las nuevas exigencias de la época y, más concretamente, a la situación de injusticia que se vive en México.

Entendemos la justicia escolar, como un “estar ajustado” a la realidad en que te desarrollas. Si un alumno es feliz en la escuela, seguramente le irá bien en los estudios, tendrá amigos, se sentirá pleno. En cambio, si hay desajustes en su persona, está triste o viene a la escuela con problemas, seguramente causará desajustes en quienes lo rodean (Coordinadora académica).

No intentamos cambiar la injusticia que existe en México; queremos formar a los hombres y mujeres que el día de mañana transformen esa realidad de injusticia, allá donde quiera que estén (Directora).

Este ideal de “justicia” encuentra su concreción primera en la normativa de la escuela. El Colegio Patria Tercer Milenio posee un reglamento claro y firme, el cual es conocido por todos los miembros de la comunidad educativa. En él, algunos términos tradicionales como castigo o punición, dan paso a otros como diálogo, derechos, libertad responsable y justicia.

Una vez leído y entendido el reglamento general, cada grupo elabora una serie de acuerdos de convivencia que ayuden al desarrollo del trabajo en el aula. Definido este “reglamento interno”, se pone por escrito, lo firma cada uno de los alumnos y se coloca en algún lugar visible para todos.

No queremos hacer reglas para todo y que después nadie vigile que se cumplan... Lo mejor es: pocas reglas para mejor vivirlas (Coordinadora académica).

Buscamos que los alumnos elaboren su reglamento interno de disciplina con la guía del algún profesor. A veces ellos son más exigentes consigo mismos de lo que nosotros pensamos... (Coordinadora de secundaria).

Al inicio del curso, los alumnos ponen por escrito lo que cada uno va a aportar de su persona al ambiente de la clase; pues así como uno te escribe que se compromete a respetar a sus compañeros, el otro por el contrario, asume que su función es alegrar al resto (Profesora).

De acuerdo con la pedagogía ignaciana, creemos en la libertad responsable, aquella que hace que el alumno sea protagonista, libre y responsablemente de su formación... (Profesor).

Si algo le reconocemos a Irma, es su modo de tratar a todos por igual. No hay ni docentes consentidos ni alumnos que gocen de privilegios, a pesar de que dos de sus hijos estudian en la escuela... Eso es muy bueno y habla bien del sentido de justicia de la directora (Profesora).

Cuando hay un problema de indisciplina, nos reunimos la directora, la coordinadora de secundaria, la educadora especial y el docente, para tratar el asunto. No hay castigos, se trata de que los alumnos aprendan a asumir las consecuencias de sus actos, reconozcan sus fallas y reparen el daño... En este sentido, la visión de la disciplina en la escuela es distinto (Coordinadora de secundaria).

Por otra parte, es oportuno mencionar que los docentes además de firmar el contrato legal correspondiente, una vez ingresan a colaborar al Colegio Patria deben redactar una carta en donde escriben a qué se quieren comprometer con la institución y lo que ellos le piden al colegio. Este “segundo contrato” ha sido de gran utilidad, no sólo para hacer consciente al profesor de sus virtudes, sino también al momento de evaluar el desarrollo de su trabajo.

A los profesores se les pide que escriban una carta-compromiso donde digan que han leído los documentos básicos del colegio y escriban a qué se quieren comprometer con el Patria... Nos ha dado muy buenos resultados cuando hemos tenido que exigirle a alguien que cumpla con su trabajo, o a la hora de evaluar a un profesor (Directora).

No fue fácil que los docentes aceptaran la forma en que se les evalúa pero han visto que esto se hace por su bien, y no para echarlos del colegio... (Coordinadora académica).

Este interés por promover y educar en la justicia social, se ve reforzado en el servicio que realizan los alumnos de 3º de secundaria en la colonia popular de Chalco, al sur de la Ciudad de México. Durante una semana, los alumnos

desempeñan diversas tareas comunitarias en este barrio pobre de la capital, como son: ayudar en la limpieza de ciertos lugares, acompañar a otros alumnos con discapacidad a sus escuelas; colaborar como tutores académicos, ayudar al párroco de la Iglesia o, simplemente, visitar algunas casas para conocer a las personas. Al final de la experiencia, los estudiantes elaboran un trabajo donde analizan y reflexionan sobre la actividad que realizaron y la realidad donde estuvieron.

El servicio social en Chalco es una experiencia muy bonita... Nuestros alumnos se integran fácilmente con la gente del barrio... Tal vez no hagan el gran servicio pero al final se dan cuenta que existe una realidad muy distinta a la de ellos. Como experiencia formativa yo no quitaría esta actividad... (Profesora).

Lo que más me impactó fue ver el cariño de la gente. Nos despidieron con fiesta... Yo no sé si hicimos mucho pero lo que nosotros aprendimos de ellos fue bastante... Me sorprendió su pobreza, que no tienen tantas cosas y no se quejan o viven amargados... (Alumna).

Las acciones y la solidaridad, tan propias de la escuela, están orientadas a concienciar a los alumnos que pueden cambiar un poquito su mundo, si se lo proponen (Profesora).

Además de las actividades antes referidas, el Instituto Patria Tercer Milenio ha apostado como testimonio de su compromiso por la justicia y la responsabilidad social, por una educación inclusiva. Es verdad que no está entre sus objetivos convertirse en una escuela “especializada” en la atención de los alumnos con discapacidades físicas, cognitivas o mentales. Sin embargo, dentro de su proyecto educativo ha querido asumir la posibilidad de ser una escuela incluyente, que acoge a un alto porcentaje de alumnos con capacidades diferentes y ofrece una formación educativa excelente e integral.

El colegio valora si es posible la integración del alumno en la escuela... Se trata de ver por el bien de estos alumnos (discapacitados), si van a poder integrarse con el resto de los estudiantes o necesitan un trato más profesional que no podemos ofrecerles. Actualmente un 15% de nuestros alumnos que padecen alguna discapacidad física o mental... (Directora).

La presencia de estos alumnos ha significado un gran reto, a veces incomprensible, pero los maestros intentan poner lo mejor de su parte

para que todos puedan aprender... En secundaria forman parte del equipo que atiende a nuestros alumnos con capacidades distintas, una enfermera, la educadora especial y una maestra de inclusión que acompaña a los alumnos que requieren apoyo en alguna dinámica o en algún aprendizaje dentro del salón de clases (Coordinadora de secundaria).

Conforme a lo expuesto, se puede concluir que el compromiso con la justicia social comienza con la justicia en la propia escuela; de hecho, es fácil entender que muchas de las decisiones, políticas y actividades escolares del Colegio Patria estén cimentadas en el valor de la equidad, la justicia, el consenso y el cuidado por el otro.

Cuando decimos que queremos formar “hombres y mujeres para los demás”, es porque creemos que los dones y cualidades recibidos no son para la propia satisfacción, sino para el bien de la comunidad humana; por tanto, los estudiantes son estimulados a emplear sus cualidades en el servicio a los demás... (Directora).

6.2.9 SER MEJORES SIN MORIR EN EL INTENTO

Hace tiempo que el equipo directivo y los docentes iniciaron la búsqueda de propuestas y alternativas a su quehacer pedagógico y organizativo. Sus inquietudes estaban relacionadas, sobre todo, con “*mejorar el método de aprendizaje, la reorganización interna de funciones y la imagen del colegio de cara a la sociedad*” (Directora).

Este camino hacia la mejora ha tenido como punto de inflexión la capacitación profesional de los profesores y la investigación de la práctica docente. Cada año, los profesores participan en seminarios, masters o congresos que imparte la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México, específicamente para el personal docente de los colegios asociados a la Compañía de Jesús.

Asimismo, desde hace un año la dirección del colegio apostó por la línea de la investigación docente como parte de su labor educativa. La experiencia ha sido muy rica aunque difícil de consolidar, ya que en un principio hubo resistencia por parte de los profesores a emprender esta nueva actividad. Este año comenzaron un taller sobre metodología de la investigación.

Esta apuesta por la formación continua ha tenido sus efectos, primeramente, en las reuniones de academia y en el trabajo frente al grupo... Ahora los maestros dialogan, investigan, trabajan por equipos y han mejorado mucho en su práctica docente... (Directora).

Sabemos que para mejorar como institución necesitamos a los mejores educadores, los más creativos y preparados... Necesitamos gente profesional que mire más allá de su materia, del modo en que la imparte y del grupo que atiende (Coordinadora académica).

Los cursos son muy buenos y tienen relación con lo que hacemos... Sobre todo porque responden a nuestros intereses y preocupaciones... (Profesora).

Al principio hubo mucha resistencia a investigar pues no todos estábamos preparados para eso... La verdad era necesario que lo hiciéramos pues somos una institución educativa... (Profesora).

Hay personas que nunca han investigado y es normal que no les guste... Al principio no sabes ni qué investigar o qué escribir pero todos nos vamos ayudando y así uno recopila datos, otro busca bibliografía, otro escribe y ahí vamos sacando el trabajo... (Profesor).

Como se pudo constatar, los docentes tienen claro que la educación que ofrece el Colegio Patria Tercer Milenio no se reduce sólo a la adquisición de conocimientos, sino que estos deben ser significativos para la vida de los alumnos. En este sentido, los profesores procuran fomentar habilidades y competencias para la vida por medio del desarrollo afectivo, ético, espiritual, artístico, cognitivo, social y comunicativo, que les permita a los alumnos participar en las tareas de la escuela y también en aquellas de la vida cotidiana.

La formación que queremos ofrecerle a nuestros alumnos es integral y abarca todas las dimensiones de su vida... Si sólo nos enfocamos en una parte, la formación queda fragmentada y entonces de nada sirve lo que hacemos... (Profesora).

Me propuse buscar actividades más significativas, dinámicas... Necesitamos aprender a recuperar lo que el joven ya sabe, es decir, construir conocimiento colectivo. No es posible que a estas alturas esperemos tener callados, sentados e inmóviles a los chicos que nos llegan a la escuela... El conocimiento debe ser más significativo, porque emana del contexto, de lo que ellos ya conocen... (Profesor).

Es muy interesante lo que puede aportar “la construcción del conocimiento” (Knowledge Building) a las clases de computación. Yo les doy por escrito y les explico cómo desarrollar un programa pero son los alumnos los que deben investigar los contenidos, adecuarlos, sintetizarlos, poner ejemplos y diseñar la página web. Para mí ha sido una novedad y un gusto aplicar esta metodología porque sé que los alumnos están construyendo su pensamiento y su opinión (Profesora).

El aprendizaje se organiza en torno al desarrollo de proyectos que los alumnos vinculan con una serie de contenidos, articulados por un tema determinado. El planteamiento resulta muy apropiado porque se acerca al joven desde su realidad... (Profesora).

Antes que aplicar cualquier método de aprendizaje, lo primero que se debe hacer es recuperar el interés de los alumnos por la escuela... (Profesora).

Una de las cuestiones que hemos trabajado con más empeño, tiene que ver con la idea de que los alumnos aprenden mejor si las actividades que se les proponen les gustan, les son significativas y si conviven en armonía entre ellos y sus maestros... En el colegio hemos desarrollado una serie de actividades que favorecen el aprendizaje de los alumnos... (Coordinadora académica).

En la medida de sus posibilidades el Colegio Patria Tercer Milenio también promueve las oportunidades de participación significativa entre su personal. No resulta extraño que algunos docentes colaboren en algún órgano de gestión de la SEP, participen en política o bien, desarrollen una actividad empresarial o profesional ajena a la educación.

Existe una política clara respecto a los nombramientos en el Colegio Patria, lo que permite que cualquier miembro pueda acceder a un puesto de dirección. Por mi parte, yo diría que la identificación con el proyecto educativo, la formación y su profesionalismo, son elementos indispensables para ocupar cualquier cargo... (Directora).

Tenemos gente muy valiosa en el Patria. Por ejemplo, la profesora de cívica ha escrito varios libros sobre habilidades de aprendizaje. Su propuesta la compró la editorial McGraw Hill, y los libros los están llevando en varios bachilleratos de la Ciudad de México (Coordinadora de secundaria).

La presencia de algunos profesores también le ha dado su prestigio al colegio. Tenemos maestros que colaboran en el Gobierno, otro que pronto será doctor, o una maestra que trabajó con un expresidente de México (Coordinadora académica).

Por último, forma parte de la mejora emprendida por el Colegio Patria el énfasis puesto en la proyección y participación social del centro; situación que se advierte en las diversas actividades escolares, las colectas, los servicios sociales y las ayudas solidarias que se han asumido como compromiso con la sociedad.

Cada año se hace una colecta llamada “alcansillas”... Se trata de que los alumnos recolecten envases de aluminio para después venderlos. Con el dinero que se obtiene de la venta de las latas, se han podido comprar varias sillas de ruedas para las personas discapacitadas de escasos recursos (Profesora).

Si algo distingue a nuestros alumnos es su capacidad solidaria. Eso se vive no sólo dentro de la escuela, donde todos están pendientes del otro, del compañero que padece alguna discapacidad, sino también hacia afuera... Con su entusiasmo han conseguido comprar varias sillas de ruedas para personas con alguna discapacidad y que no tienen los recursos suficientes para comprarlas (Coordinadora de secundaria).

La escuela realiza varias campañas de apoyo externo como son las ayudas a la gente de los basureros, los proyectos de solidaridad con la Fundación Loyola y las “alcansillas”... No se les pide (a los alumnos) que traigan dinero de su casa, se trata de que con su trabajo o su servicio consigan los medios para ayudar a otros (Profesora).

Como es evidente, la cultura de la mejora en el Colegio Patria se ha visto reforzada a través de la capacitación y profesionalización de los docentes, de las oportunidades de participación significativa de profesores y alumnos en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras, en la reestructuración de la organización hacia un modelo de “escuelas que aprenden” y, sobre todo, por la proyección de la escuela en la sociedad. Desde luego, cada uno de estos elementos cumple una estricta función dentro del proyecto educativo del Colegio Patria, esto es, “*formar hombres y mujeres para los demás*”.

6.2.10 Y AL FINAL, CON QUÉ NOS QUEDAMOS

A pesar de la mejora escolar conseguida por medio de distintas decisiones organizativas y pedagógicas aplicadas, aún es pronto para creer que el Instituto Patria Tercer Milenio es un colegio consolidado. Los problemas persisten, siendo el más importante el futuro físico de la misma institución. Como ya se mencionó, el tamaño de la escuela es insuficiente para los objetivos educativos que pretende implementar el Colegio Patria; de hecho, muchos padres de familia no han inscrito a sus hijos en la escuela porque se les hace “o muy pequeña, o porque hay demasiado cemento y pocas áreas verdes”.

Muchos padres de familia no vienen buscando un proyecto educativo acorde para sus hijos, lo que les interesa no es el fondo, es la forma del colegio (Directora).

Por el contrario, se puede afirmar con toda seguridad que el Colegio Patria es una institución viva, en construcción y desarrollo, que ha logrado transformar y cuidar su clima escolar, capacitar a sus docentes y dotarlos de una identidad, buscar otras metodologías de aprendizaje, ofrecer actividades formativas a los alumnos, fomentar vínculos sanos y cohesionar a los miembros de la comunidad educativa y, sobre todo, cambiar el significado y la cosmovisión de lo que significa ser docente y ser alumno en el Colegio Patria Tercer Milenio.

Esta apuesta educativa sólo ha sido posible gracias al apoyo y el reconocimiento de la comunidad hacia el trabajo que realizan los docentes y directivos del centro. Igualmente, la junta directiva del instituto ha decidido establecer una serie de criterios y normas que eviten repetir viejos errores en torno a la elección de los directores y coordinadores de sección.

Naturalmente, la investigación ha servido para conocer la forma en que un colegio puede ser capaz de transformar o reorientar su clima escolar, sus objetivos y fines educativos mediante el rescate de su identidad, promoviendo su saludabilidad, experimentando la justicia a través de sus acuerdos y promoviendo su mejora escolar constante. En este sentido, el Colegio Patria puso en consideración las ventajas de una educación proactiva, más que la tradicional pasiva que venía trabajando

En conclusión, los avances y los logros hasta ahora alcanzados por el Colegio Patria Tercer Milenio son producto del esfuerzo de un grupo de profesores y

directivos, que decidieron creer que una buena educación es capaz no sólo de transformar la vida de sus estudiantes, sino también la realidad del mundo.

Capítulo 7.

PERTINENCIA DE UN MODELO ALTERNATIVO DE SER ESCUELA EN MÉXICO

La posibilidad de detenerse y explorar en detalle cada uno de los objetivos neurálgicos que esta investigación esbozó desde un inicio, hace posible la comprensión y futura implementación de una propuesta escolar orientada a la eficacia y la resiliencia en las escuelas que así decidan adoptarlo.

Por ello, resulta esencial entender cómo es la cultura que identifica a ciertas escuelas que, ubicadas en contextos vulnerables o adversos, se constituyen en comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia, determinar los factores que hacen que una escuela logre ser eficaz y resiliente, interpretar el impacto que supone la presencia de ciertas variables en el desarrollo de algunas escuelas, describir las prácticas que utilizan los centros escolares para crear contextos educativos eficaces y resilientes y, sobre todo, precisar los factores que inhiben o facilitan el proceso de desarrollo de una comunidad escolar eficaz y resiliente, son algunas de las cuestiones que marcan el itinerario del presente capítulo.

Lo anterior supone la confrontación entre el marco teórico que justifica esta investigación, la evidencia empírica recabada en el trabajo de campo y las diversas reflexiones teórico-prácticas asumidas por el investigador durante la

elaboración de este estudio. Finalmente, el capítulo presenta un modelo integral orientado a la eficacia y la resiliencia que ayude a visualizar y desglosar con nitidez el verdadero sentido y alcance de esta propuesta escolar.

7.1 LA CULTURA ORGANIZACIONAL COMO FUENTE DE CAMBIO

De acuerdo con Fernando Véliz Montero, la cultura organizacional alude al “sistema de creencias, acuerdos y prácticas diarias compartidas” dentro de una institución (Véliz, 2014:221). En una organización escolar, la cultura debe transformar los valores, creencias y prácticas en conductas reconocibles para todos aquellos que forman parte de un centro educativo. Bajo este supuesto, a continuación se describe cómo es la cultura de las escuelas que, situadas en contextos vulnerables o adversos, han logrado constituirse en comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia.

En principio, ambas instituciones han favorecido la creación de ambientes laborales y de aprendizajes sanos, lo que ha significado una mejoría en el clima escolar y de aula en los centros. Las directoras y diversos docentes coinciden en señalar la existencia de relaciones afectivas sanas dentro del aula que se traducen en un mayor respeto, comunicación y empatía entre docentes y alumnos; en un entorno más ordenado respecto a la disciplina y el control del aula; y un ambiente de aprendizaje que induce a una mejor actitud hacia el trabajo, la colaboración y la innovación de la práctica docente (McKown y Weinstein, 2008). Sin duda, una de las condiciones indispensables para estimular la disposición al aprendizaje es un ambiente escolar propicio.

De igual modo, en los dos centros se observa un cuidado en la promoción de vínculos sociales y profesionales sanos. Incentivar, acompañar al docente, ofrecer seguridad y estabilidad laboral, capacitar y reconocer el esfuerzo cotidiano, brindar apoyo y procurar el diálogo, son algunas de las acciones implementadas en uno u otro centro. Llama especialmente la atención el énfasis puesto en la Telesecundaria Tetsijtsilin por pasar “de una cultura del miedo a una cultura del esfuerzo y la gratuidad”.

Nunca es fácil pasar de una cultura del miedo y del mínimo esfuerzo a una de la gratuidad y la mejora. Los profesores aún le temen a las evaluaciones y a la retroalimentación que se les hace a fin de año... Sin embargo estamos en camino... (Directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin).

Me gusta el ambiente de trabajo, ahora las cosas son más claras, ya no existe el temor de antes de que te fueran a correr a fin de curso... Los compañeros nos apoyamos y sabemos que contamos unos con otros para cualquier cosa que necesitemos, sea de la escuela y a veces hasta personal (Docente de Tetsijtsilin).

La promoción de ambientes protegidos y sanos, la reglamentación firme sobre el uso de las redes sociales, la confianza, la comunicación interna y directa, el respeto a la diversidad, la continua valoración positiva de la cultura local, los retiros espirituales y la aparición de la figura del tutor de resiliencia, son acciones emprendidas por los centros y, según diversos encuestados, las que más han ayudado a superar los ambientes escolares tóxicos o resistentes al cambio. Generar una cultura de vínculos, acuerdos, cuidado por el otro y diálogo, es decir, una escuela que promueve la saludabilidad, se ha hecho una condición indispensable para contrarrestar los efectos del contexto socioeconómico y escolar adverso.

Otro rasgo distintivo de la cultura de ambos centros, es que han puesto a la persona como centro y motor de su propio aprendizaje. Lo importante es el alumno y su desarrollo integral y no tanto los contenidos que van a repetir a final del curso. Por ende, muchas de las actividades están encauzadas a la adquisición de habilidades y competencias para la vida (Vergara, 2016).

Lo que aprendí en la Telesecundaria es lo que me sirvió para conseguir un buen empleo en Cuetzalan. Las comunidades de aprendizaje, los oficios, aprender bien el náhuatl me están ayudando en mi trabajo. En Tetsijtsilin nos enseñaron a volar, a creernos que podíamos llegar lejos, estudiar una carrera o dirigir una empresa (Exalumno de Tetsijtsilin).

Más allá de los programas impuestos por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), las dos escuelas decidieron modificar los currículos y sus contenidos para responder a la realidad de los jóvenes y niños que asisten a los centros. Así, la pertinencia educativa es otra característica de la cultura de las escuelas (Ynclán y Zúñiga, 2013).

Una educación pertinente es “la que se planifica sobre la base sólida del conocimiento de las necesidades del entorno, pero también la que toma en cuenta las aspiraciones de los habitantes que pueblan el contexto inmediato” (Morales, 2013:52). La pertinencia es una condición necesaria para una educación relevante, es decir, una formación que no sólo sea significativa sino que ayude a mejorar las condiciones de vida de los alumnos.

Ambas instituciones han promovido una educación diversificada, en cuanto promueven la adecuación de contenidos y la implementación de estrategias de intervención pedagógica en sus entornos. La atención a la diversidad, el seguimiento y evaluación no necesariamente estandarizados, la riqueza de recursos didácticos, las materias extracurriculares, la planificación docente y las didácticas que se van innovando son signos inequívocos de la educación pertinente que se impulsa en estas escuelas.

Convivir con compañeros especiales o que tienen alguna discapacidad al principio no es fácil pues no sabes ni cómo tratarlos. Ahora es diferente, nos ayudamos mucho y ellos nos han enseñado muchas cosas que la escuela no te enseña... Ser solidarios, ayudar a los más desprotegidos, cómo cuidar a una persona que tiene un problema físico o mental... (Alumna del Colegio Patria).

Eso es lo que más valoro de la Telesecundaria, las clases nos ayudan a crecer como personas, a sentirnos orgullosos de lo que somos. Tetsijtsilin me ha enseñado muchas cosas que la gente de afuera hace. Los talleres de tejido, artesanía, (hacer) velas, la siembra del maíz, son cosas que aprendemos además de computación, guitarra, inglés o matemáticas (Alumno de Tetsijtsilin).

En suma, el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas, culturales y escolares de los alumnos, facilita la gestión de los procesos de aprendizaje representados por diferentes niveles, estilos y ritmos académicos de los estudiantes.

Paradójicamente, las directoras manifestaron durante las entrevistas los problemas que este tipo de educación pertinente o diversificada les ha generado, pues en diversas ocasiones se ha visto como un desafío a las políticas y programas preestablecidos por la SEP.

Aunque es propio de la Telesecundaria Tetsijtsilin, un elemento que describe la cultura de la escuela es el fomento de la identidad cultural a través de sus acuerdos, prácticas y currículo. Esta apreciación fue reforzada por una gran mayoría de alumnos, maestros y exalumnos encuestados, quienes admitieron que las acciones educativas de la Telesecundaria fortalecieron su identidad personal y su sentido de pertenencia cultural.

La conciencia de ser uno mismo y diferente a los demás constituye el fundamento de la identidad. No obstante, en cuanto parte de una colectividad, la identidad individual se nutre de características compartidas con otros que, al asumirlas como propias, configura un nosotros muy particular y específico (Morales, 2013).

El uso del vestido típico, el aprendizaje correcto de la lengua autóctona, la celebración de las fiestas locales, la participación en los ritos religiosos del pueblo, la revaloración de los usos y costumbres locales, el rescate de los mitos, la colaboración en la radio indígena, la enseñanza de los oficios locales, la siembra del maíz, las comunidades de aprendizaje, entre muchas otras actividades, se asumen como constructoras de identidad en cuanto abonan a la autovaloración positiva de la persona, su cultura y su comunidad (Santos, 2013).

En contraste, existe una clara conciencia entre los alumnos y exalumnos que la situación económica de pobreza y las relaciones sociales excluyentes y racistas no determinan su identidad personal ni colectiva, sino que éstas son derivadas del contexto socioeconómico e histórico que socavan la autoestima y legitiman la desigualdad (Margulis, 2009).

Después de varios años me di cuenta que la pobreza y las malas relaciones con los habitantes de Cuetzalan (son mestizos) no eran parte de mi identidad. Yo pensé que la pobreza definía mi identidad y no es así, yo soy más que eso (Exalumno de Tetsijtsilin).

Ser indígena y campesino me daba vergüenza, no quería ni ir a la escuela. Cuando entré en Tetsijtsilin supe lo que era ser de San Miguel y quién era yo. Hoy me siento orgulloso de decir quién soy y de dónde vengo (Alumno de Tetsijtsilin).

Justamente, esta cultura identitaria ha generado procesos de protección personales y colectivos entre los alumnos, ante la hostilidad que existe no sólo en la escuela, sino también en los ambientes próximos al centro en los que la

diversidad cultural es vista como una amenaza. De acuerdo con lo señalado en los grupos focales, son estrategias de resistencia y mecanismos de defensa: el uso del vestido tradicional, hablar la lengua autóctona (náhuatl) en espacios con población mestiza, las cooperativas para exalumnos, el “sometimiento consentido”, la pasividad, entre otras actitudes o respuestas.

Lo anterior confirma lo que Ehrensaft y Tougsinant mencionan respecto a que “los grupos que sufren colectivamente y luchan contra un enemigo identificable, es probable que adquieran una visión más solidaria de su situación y, por tanto, más capacidad de resiliencia colectiva” (2000:159). Sin duda, la simbiosis que existe entre la población de San Miguel Tzinacapan y la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin, se constata a través de un pueblo que reafirma sus costumbres y su cultura frente a otras sociedades y, a su vez, confiere a la escuela de recursos pedagógicos significativos, y brinda a los alumnos la confianza y las fuerzas requeridas para superar situaciones de desigualdad e injusticia.

No basta con que la escuela se abra a la comunidad, es indispensable que la comunidad entre a la escuela (Directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin).

Lograr un planteamiento escolar con estas características requiere una actitud abierta y valiente. Devolver la voz, la dignidad y el papel protagónico a los estudiantes es una meta posible de alcanzar. Aquí se valoran otras cosas y a los maestros no les es fácil al principio entender eso... (Docente de Tetsijtsilin).

La valoración de las propias capacidades equilibra las desventajas y a veces los menosprecios que la gente de Cuetzalan manifiesta a los (pobladores) de San Miguel. Querer ocultar en la escuela las diferencias crea un ambiente artificial de igualdad, mejor ser como uno es (Docente de Tetsijtsilin).

La misma identidad cultural patente en la misión, visión y valores de la escuela también influye de manera específica en el proyecto de vida de los alumnos. Como bien afirman Munist y Suárez (2007), todo proyecto de vida es “una formulación simbólica y cognitiva”; es decir, el proyecto de vida comienza con el solo deseo de “querer ser”, sin embargo, la valoración ulterior de las posibilidades reales, así como las limitaciones inherentes propias del contexto, representan consideraciones originadas en un proceso racional posterior de reflexión.

Ahora bien, esta identidad cultural forjada en la Telesecundaria Tetsijtsilin provee a los alumnos de una autonomía y un sentido de propósito capaz de encauzar su proyecto de vida. La autonomía supone ponderar las oportunidades, tomar las decisiones personales con firmeza y de manera independiente, y “actuar consciente de que se tiene el control sobre los factores implicados en la consecución de las metas” (Morales, 2013:25).

Por su parte, el sentido de propósito alude a la autovaloración positiva que posee el individuo para proyectar, de una forma realista y objetiva, aquello que quiere llegar a ser o hacer. El sentido de propósito supone conformar un inventario de recursos, tangibles e intangibles, necesarios para consolidar el proyecto final.

Para algunos exalumnos entrevistados su paso por la Telesecundaria fue determinante, ya que no sólo los formó bien académica y humanamente, sino también los impulsó a tomar decisiones y descubrir otras capacidades personales que por sí mismos no hubiesen logrado.

La preparación profesional es la opción más recurrente en un proyecto de vida... Es triste reconocer que la mayoría de las veces sigue siendo un sueño inalcanzable para muchos alumnos que llegan a la Telesecundaria. Por fortuna, una visión más amplia permite descubrir que la ruta profesional no es la única opción válida para lograr el éxito y la realización personal (Directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin).

A pesar de las condiciones adversas, los de San Miguel hemos demostrado de qué estamos hechos y de qué somos capaces... Muchos exalumnos de Tetsijtsilin trabajan en organizaciones, instituciones y direcciones de gobierno del municipio de Cuetzalan; muchos otros han logrado ir a universidades becados... (Exalumno de Tetsijtsilin).

De pequeña siempre quise ser enfermera, luego entré a estudiar a Tetsijtsilin y quise ser maestra. Hace dos años que terminé la normal y ahora trabajo en la Telesecundaria (Docente de Tetsijtsilin).

Yo no quería estudiar pero me obligaban a venir a la Telesecundaria. Había un profesor que me hablaba, me aconsejaba, Don Tacho. Gracias a él comencé a leer mucho... Hoy participo en algunos proyectos comunitarios del Consejo Nacional para el Fomento Educativo y agradezco a Tetsijtsilin todo lo que me enseñó (Exalumno de Tetsijtsilin).

En fin, “estudiar para ser alguien” o “estudiar para conseguir lo que desees”, son expresiones que se repitieron en el grupo focal de los docentes, en su afán de promover la educación como único medio para superar cualquier situación de desventaja social, económica o cultural; sin embargo, como se ha demostrado, la Telesecundaria posibilita un abanico de oportunidades para que los exalumnos puedan rehacer su proyecto de vida de una manera plena.

Una característica más que describe la cultura de ambas instituciones se relaciona con la forma en que se ejerce la autoridad y se toman decisiones. Sin ser una cultura escolar democrática, llama la atención el énfasis puesto en la “toma de acuerdos” para solucionar contextos de riesgo, implementar políticas de mejora y dirigir la marcha de la institución. Aunque el liderazgo que se ejerce en ambas instituciones es fuerte y, en ocasiones vertical, éste no deja de motivar el diálogo, la consulta y la toma de acuerdos entre los miembros de la comunidad educativa.

Esta manera de proceder ha hecho que muchas de las iniciativas o actividades emprendidas en los centros se asuman en paz y de forma convencida, lo que genera un profundo sentido de comunidad (Murillo, 2005). Durante las entrevistas, la mayoría de los profesores manifestaron no sólo una firme convicción en el trabajo que realizan, sino también una plena confianza en el modo de trabajo que les exige su institución.

Sé que no soy indispensable en el colegio, pero también sé que sí es indispensable la manera en que preparo mi clase y lo que les voy a enseñar a mis alumnos (Docente del Colegio Patria).

Un factor esencial para lograr la calidad en los procesos educativos, es sin duda, la presencia responsable, constante y comprometida de los profesores (Directora del Colegio Patria).

No es fácil participar en todas las actividades de los alumnos (siembra del maíz, danzas del pueblo, etc.), sin embargo sé que esto les ayuda mucho y que aprenden todavía más viéndome hacerlo con ellos (Docente de Tetsijtsilin).

Tal como se observó, además del sentido de pertenencia, el llegar a acuerdos ha supuesto el consenso, el trabajo colegiado y en equipo, el impulso a las buenas prácticas, el diálogo permanente, una mayor capacidad de análisis, la interdependencia y, sobre todo, el asumir como propias las metas educativas de la institución (Véliz, 2014).

Pasar de una cultura del deber y el miedo a una cultura del diálogo, los acuerdos, la evaluación y la mejora no ha sido fácil; por esta razón, cada una de las directoras expuso por escrito lo que ha hecho para encauzar su institución hacia una nueva cultura organizacional más eficaz y resiliente: ha fomentado el diálogo atento, maduro y colaborativo sostenido en la confianza; ha generado conversaciones empáticas, asertivas y transparentes; ha brindado acompañamiento y capacitación a los profesores con más años en la institución; ha apostado por la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativo; y ha construido la planeación estratégica de la escuela entre todos y escuchando a la mayoría.

Ambas directoras son conscientes, en mayor o menor grado, que este “buen ambiente” puede esconder actitudes pasivas, superficiales, acomodadas y resistentes a desafiarse entre compañeros docentes en cuestiones pedagógicas, éticas o profesionales; de ahí la importancia de crear “marcos teóricos de referencia” (Escudero, 2008), que ayuden a la profesionalización de la práctica docente, como pueden ser: reportes, evaluaciones, observaciones de clase, planeaciones operativas, actas de reunión y bitácoras, etc.

En mi primer año al frente del colegio, me encontré con una comunidad inmadura y poco comprometida con el proceso educativo de los jóvenes. No había programas ni reuniones entre docentes. No es fácil cambiar esa mentalidad, pero cuando los profesores le encuentran el sentido a reunirse, conspirar juntos y llegar a acuerdos, entonces entienden por qué se toman las decisiones (Directora del Colegio Patria).

(Los profesores)... Sentimos que nos tratan con justicia. Nos consultan y sabemos por qué se toma una medida u otra. Puede que no estés de acuerdo pero al menos te sientes escuchado. Para mí lo importante es que la escuela sea justa con sus miembros y ejemplo para sus alumnos... (Docente de Tetsijtsilin).

No puedes enseñar honestidad si eres deshonesto, no puedes enseñar justicia si eres injusto... Uno debe aprender a reconocer cuándo se equivoca y saber pedir perdón por algo que se haya hecho mal... Lo mismo que exijo debo estar dispuesto a ofrecerlo... (Docente del Colegio Patria).

La mayoría de los participantes en los grupos focales reconocieron que sus escuelas son justas, equitativas, cuidan los derechos de los miembros, el trato es

igualitario y se actúa con imparcialidad; por lo que se puede concluir que otro elemento más de la cultura de estas instituciones se basa en la justicia que existe en los centros.

Por último, un rasgo distintivo de la cultura de ambos centros alude a su impulso hacia la mejora escolar. Ambas instituciones son dinámicas, proactivas, buscan innovar y ser pertinentes respecto al proyecto educativo que ofrecen; no obstante, muchas veces este ímpetu queda más en el actuar de algunos profesores que en prácticas sistemáticas e institucionales de mejora. Pese a ello, existen elementos para considerar a las escuelas orientadas hacia una cultura de la mejora.

Las dos escuelas han logrado implementar la cultura de la evaluación-autoevaluación como parte de sus prácticas docentes. La observación de clases por parte de los coordinadores académicos aparece como un elemento que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores, aunque sigue habiendo resistencia por “abrir el aula” al exterior (Hargreaves, 2001).

Este año iniciamos con la evaluación 360 y la experiencia ha sido muy buena... El profesor entiende que se le evalúa para mejorar, para ayudarlo a crecer en su didáctica, pero también se le retroalimenta en aquello que debe mejorar... (Coordinadora académica del Colegio Patria).

La observación de clases es algo que se viene haciendo desde hace un par de años y aunque ya sabemos de qué se trata, nunca es fácil saber que te están observando y evaluando (Docente de Tetsijtsilin).

Por otra parte, en el Colegio Patria es notoria la apuesta que han hecho para formar a sus profesores en “investigadores educativos”. Si bien el proceso de convencimiento y aceptación ha sido lento y difícil, después de tres años se empiezan a recoger los frutos: diversos docentes han escrito para revistas educativas, dos profesoras han publicado una serie de libros sobre habilidades académicas, otros miembros del claustro han participado en distintos foros educativos. Aunque la Telesecundaria Tetsijtsilin no ha implementado “la investigación docente” como política educativa, existen publicaciones que se han hecho sobre el aprendizaje situado y la educación multicultural en la escuela (p.e. Morales, 2013; Ynclán y Zúñiga, 2013).

Se trabaja por academias... El problema es que siempre es una la que acaba escribiendo el artículo... Todos ayudan en la investigación pero el peso final sí recae en una sola persona, eso es lo malo (Docente del Colegio Patria).

Cuando vi por primera vez mi nombre escrito en una revista me sentí muy orgullosa y feliz. Al principio sí hubo mucha resistencia de mi parte a hacer este trabajo, pero ahora hasta sentido le encuentro a la investigación que hicimos por cuánto me ha ayudado (Docente del Colegio Patria).

Este año comenzamos con un taller de metodología de la investigación y la verdad iluminó mucho el trabajo que ya veníamos haciendo. El problema es que el taller llega con dos años de retraso pues lo tuvimos que haber tomado hace tiempo, cuando comenzábamos a investigar sobre nuestra práctica (Docente del Colegio Patria).

Además de la promoción de prácticas innovadoras (aprendizaje colaborativo y por proyectos, servicio social, aprendizaje situado, círculos restaurativos, enseñanza de las Matemáticas con el método MTK, investigación docente, etc.), sustentadas por la pertinencia de sus proyectos educativos para responder y adecuarse al contexto que las circunda, las dos escuelas brindan oportunidades de participación significativa a los miembros de la comunidad educativa (Henderson y Milstein, 2003).

La mayoría de los profesores reconoció haber participado o participar en algún órgano directivo o representativo de sus centros. De hecho, en el Colegio Patria existe un consejo representativo de profesores y una sociedad de alumnos con voz y voto en la dirección del instituto; mientras que en la Telesecundaria Tetsijtsilin, algunos profesores participan como representantes de la escuela ante la SEP para dirigir diversas actividades a nivel local o estatal.

Es la primera vez que participo en la reunión de representantes de maestros, el cargo es por un año... Claro que los compañeros, cada vez que vengo a junta, me llenan de sugerencias para que las venga a decir a la junta... Me bromean, dicen que soy su líder sindical (Docente del Colegio Patria).

Este año soy el encargado de revisar los programas de Matemáticas por parte de la SEP... También me toca ver cómo se imparte la materia en las escuelas de la zona y, junto con otros maestros, elaboramos el

examen que se les aplica a los alumnos al final de cada semestre
(Docente de Tetsijtsilin).

En la misma línea, las dos escuelas constan de un consejo o una sociedad de padres de familia cuya participación va más allá de la mera organización de fiestas o colectas económicas. El influjo de los padres de familia es más notorio en la Telesecundaria, donde muchos de ellos colaboran en la formación directa de sus hijos (enseñan un oficio o la lengua materna, instruyen sobre las tradiciones del pueblo, etc.). Por su parte, en el Colegio Patria la intervención de los padres no es sólo consultiva, sino que también intervienen en algunos procesos pedagógicos que evalúan los contenidos y recursos metodológicos de los profesores, sobre todo en la secundaria.

Hasta hace poco sólo nos llamaban a colaborar cuando necesitaban fondos para una fiesta o como apoyo para algún evento... Hace tiempo le propusimos a la directora que queríamos participar de una forma distinta y nos tomó la palabra. Hay padres de familia con profesiones que bien pueden ayudar al colegio... Por ejemplo, una educadora está armando un programa muy bonito de español en primaria... (Padre de familia del Colegio Patria).

Me pidieron que viniera a enseñar costura a los estudiantes... Y dije: "Ahí está mi hija, mejor no". Pero luego la directora me volvió a invitar y ya no pude negarme... Estoy muy contenta de ayudar a la formación de los jóvenes (Madre de Familia de Tetsijtsilin).

Finalmente, forma parte de esta cultura de la mejora la capacitación y profesionalización docente. Las dos instituciones han hecho un esfuerzo por capacitar profesional y humanamente a sus profesores. Esto es entendible en cuanto la inserción laboral en la Telesecundaria exige ciertas competencias que no todos los docentes están dispuestos a asumir, lo que conlleva la dificultad de encontrar perfiles docentes adecuados. Asimismo, el Colegio Patria demanda profesores que estén en condiciones de aprender sobre el acompañamiento especial que requieren ciertos alumnos de la escuela. Ambas instituciones coinciden en la necesidad de elaborar perfiles profesionales adecuados a sus contextos (Cfr. Tabla 7.1).

Tabla 7.1 Comparativo de las culturas escolares.

Cultura escolar tradicional	Cultura escolar eficaz y resiliente
Funciona a partir de respuestas	Funciona a partir de preguntas
Se centra en tareas	Se centra en proyectos
Lo importante es el aprendizaje de contenidos	Lo importante es la persona y su proceso
Se trabaja desde el deber	Se asiste desde la gratitud
El profesor gestiona programas dados	El profesor diseña experiencias de aprendizaje
Trabaja a puerta cerrada	El profesor está centrado en la investigación y la innovación
El alumno con deseos de aprobar	El alumno con deseos de aprender
Su currículo está reglado desde el exterior	El currículo es pertinente y abierto
La dirección se centra en la gestión de la escuela	La dirección es eficaz pedagógicamente y resiliente en la organización
Síntomas lingüísticos: el problema son los alumnos, las familias no se ocupan, los supervisores no se aclaran	Síntomas lingüísticos: ¿Qué podemos hacer mirando hacia el futuro? ¿Cómo dar respuesta desde la profesionalidad?
Son escuelas centradas en lo que saben enseñar	Escuelas y profesores centrados en lo que necesitan aprender
Los verbos que conjugan son: esperar, adaptarse, mantener	Los verbos que conjugan son: investigar, contrastar, compartir, crear

Fuente: Bazarra y Casanova (2013:24) y elaboración propia

En definitiva, son cuatro los elementos que describen cómo es la cultura que identifica a dos escuelas que, ubicada la primera en una zona rural indígena y otra en un medio urbano pero que atiende a algunos estudiantes con capacidades especiales, se constituyen en comunidades escolares orientadas a la eficacia y la resiliencia, éstos son: el carácter identitario, el impulso a la saludabilidad que se traduce en unos vínculos sociales sanos, la promoción de los acuerdos o la equidad escolar y la disposición a la mejora educativa.

7.2 FACTORES VINCULADOS AL LOGRO DE LA ESCUELA EFICAZ Y RESILIENTE

No basta con asumir las variables que de suyo proponen la eficacia escolar y la resiliencia, como parte de sus análisis, para hacer que una escuela logre ser eficaz y resiliente en un contexto socioeconómico adverso.

Para identificar los factores escolares de las instituciones investigadas, se contrastaron las evidencias científicas expuestas en el marco teórico, las evidencias empíricas recabadas en el trabajo de campo y los elementos que el programa Atlas.Ti 7 subrayó como preponderantes, para la orientación de las escuelas hacia la eficacia y la resiliencia.

Una revisión posterior de la bibliografía sobre el tema de la resiliencia, posibilitó la organización de los factores hallados, a través de las dimensiones o pilares sugeridos por Edith Grotberg. En 1996 apareció una obra escrita por la doctora Grotberg, en la que menciona la existencia de los llamados pilares de la resiliencia; en su origen las tres dimensiones fueron pensadas para el mundo infantil, sin embargo, con el paso del tiempo algunos investigadores las han ido adaptando al mundo organizacional (p.e. Véliz, 2014). La existencia del cuarto pilar se le debe a la doctora María Angélica Kotliarenko (2000).

La descripción de estas categorías, desde una perspectiva diferente a la psicológica y para poblaciones culturalmente diferentes a las proyectadas, representa en sí una de las aportaciones al tema de la presente investigación. A continuación se presentan las cuatro dimensiones con su resignificación y su nueva construcción conceptual; estas son:

- Yo soy. Se refiere a las fortalezas internas que la organización escolar genera para crear identidad. Responde a la interrogante, ¿quién soy en esta organización?
- Yo tengo. Alude a los recursos y apoyos que la institución escolar ofrece a los miembros de la comunidad educativa para su desarrollo integral y plenitud laboral. Responde a la pregunta, ¿qué es lo que tengo dentro de mi organización?
- Yo puedo. Determina la competencia social de los individuos en bien de la organización, es decir: ¿qué puedo llegar a hacer en esta -y por esta- organización?
- Nosotros podemos. Manifiesta las posibilidades de cambio institucional, esto es: ¿qué podemos hacer todos juntos por la escuela?

Las categorías expuestas son el marco desde el cual se identificaron los factores de eficacia y resiliencia de ambas instituciones escolares. Cabe señalar que cada uno de los factores que a continuación se enuncian merecen un estudio más profundo; de igual modo, no se incluye aquí su descripción, ya que en los capítulos anteriores se ha presentado; por último, es necesario aclarar que los factores identificados no son los únicos presentes en las escuelas, pues existen muchos otros que la eficacia y la resiliencia reconocen como parte esencial de una escuela eficaz y resiliente (p.e. recursos educativos, formación integral, organización del aula, etc.).

En suma, este apartado concentra los factores identificados como eficaces y resilientes en las dimensiones *yo soy*, *yo tengo*, *yo puedo* y *nosotros podemos*; además, cada una de las dimensiones tiene, a la vez, un poder propio, autónomo y sinérgico (Morales, 2013):

- a. Dimensión “Yo soy”: Identidad.
 - Sentido de pertenencia (cultural y escolar)
 - Sentido de celebración
 - Sentido de propósito y futuro
 - Autovaloración positiva

A partir de la primera dimensión se construyó el tejido argumental de este trabajo. La dimensión alude al carácter identitario (escolar y cultural) que promueve y estimula la escuela. Algunas de las aportaciones brindadas fueron:

Yo soy en la institución...

- Yo soy (nombre del profesor), un ser reconocido y valorado en mi escuela.
- Yo soy sanmiguelero y me siento feliz y orgulloso de serlo.
- Yo soy una persona que ama lo que hace, aunque eso implique sacrificio.

b. Dimensión “Yo tengo”: Vínculos sociales.

- Establecer y transmitir expectativas elevadas
- Ambientes sanos y protegidos bienestar socioemocional
- Tutor o acompañante resiliente (a docentes y alumnos)
- Redes de apoyo social
- Responsabilidad y espiritualidad ecológica

En la segunda dimensión se han ponderado los recursos y apoyos que los alumnos, docentes y egresados, percibieron como importantes para consolidar su proyecto de vida. La dimensión hace hincapié en los vínculos sociales sanos que “protegeron” e impulsaron a los alumnos a enfrentar y superar diversos contextos de desventaja socioeconómica, escolar y cultural. Aunque la familia tiene un papel fundamental como apoyo y recurso, la investigación prefirió situarla dentro de los factores protectores con los que cuentan algunos alumnos. En esta dimensión, algunos docentes o directoras señalaron:

Yo tengo en la institución...

- Tengo una directora que me cuida, me ayuda a crecer y me acompaña.
- Tengo una escuela que me hace pleno, me ha capacitado y me ha dado un proyecto de vida y nuevos sueños de superación.
- Tengo unos compañeros de trabajo que son mi apoyo... mis amigos.

c. Dimensión “Yo puedo”: Acuerdos.

- Normativa clara y firme
- Atención a la diversidad e inclusión escolar
- Liderazgo resiliente
- Proyección y participación social

La tercera dimensión “yo puedo”, se manifiesta a través de los acuerdos que asume cada uno de los miembros de la comunidad escolar consigo mismo y con los otros, para lograr la consolidación de un proyecto educativo. La dimensión presenta la evidencia de las competencias sociales alcanzadas para establecer

políticas y normas claras y firmes, proyectar y participar pertinentemente en la sociedad y atender a la diversidad del alumnado bajo un liderazgo resiliente. Algunas aportaciones fueron:

Yo puedo en la institución...

- Yo puedo aportar ideas que ayuden a mejorar la forma como enseñamos ciencias.
- Yo puedo asumir distintos desafíos y participar en las actividades que la escuela me proponga.
- Yo puedo equivocarme pero sé que eso me va a ayudar a crecer y mejorar.

d. Dimensión “Nosotros podemos”: Mejora escolar.

- Oportunidades de participación significativa
- Capacitación y fomento de habilidades para la vida
- Impulso de prácticas pedagógicas innovadoras
- Investigación de la práctica docente

Por último, la cuarta dimensión “nosotros podemos”, concentra el interés organizativo por alcanzar las metas y propósitos institucionales que hacen eficaz y resiliente a la organización escolar. La dimensión se encamina a la mejora de la escuela, lo que significa un impulso a las prácticas pedagógicas innovadoras, la capacitación profesional de los docentes, el fomento de habilidades y actitudes para la vida de todos los miembros, las oportunidades de participación significativa y la investigación de los docentes, como parte fundamental del quehacer escolar. Los comentarios, en esta dimensión, reflejan la riqueza aportada por la visión de conjunto para emprender acciones en grupo.

Nosotros podemos en la institución...

- Nosotros podemos unirnos más para alcanzar nuestras metas.
- Nosotros podemos innovar, soñar, conspirar juntos para seguir siendo la mejor escuela de la zona.
- Nosotros podemos capacitarnos para no dejar de aprender sobre los jóvenes que hoy nos llegan a la escuela.

Otra alternativa a considerar en futuros estudios, alude a la reflexión de cada una de estas categorías en un sentido inverso para conocer la situación del centro educativo desde otro enfoque; es decir: “quién no soy yo en mi organización”, “qué no tengo en la escuela”, “que no puedo en la institución” y “qué no podemos en

nuestra organización”. Seguramente, los datos que se obtengan pueden ser de gran valía para el análisis de las escuelas que pretendan ser eficaces y resilientes.

7.3 REFLEXIÓN SOBRE EL IMPACTO DE CIERTOS FACTORES ESCOLARES EFICACES Y RESILIENTES EN EL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y ACADÉMICO DEL ALUMNADO

Una vez expuestas las categorías y los factores eficaces y resilientes hallados en las dos escuelas investigadas, es necesario observar, analizar e interpretar el impacto que supone la presencia de algunos de estos factores en la organización de dos instituciones, así como en el bienestar escolar y socioemocional de sus alumnos.

7.3.1 LA RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL

De acuerdo con la información recaba en las entrevistas, los grupos focales y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, el impacto que supone la promoción y fortalecimiento de la identidad cultural en las dos escuelas investigadas es muy diverso. Así, mientras que en la Telesecundaria Tetsijtsilin las acciones educativas que emprende la escuela fortalecen la identidad cultural de los alumnos; en el Colegio Patria son puntuales las experiencias que “informan” y “forman” la identidad cultural de sus estudiantes (Cfr. Gráfica 7.1 y 7.2).

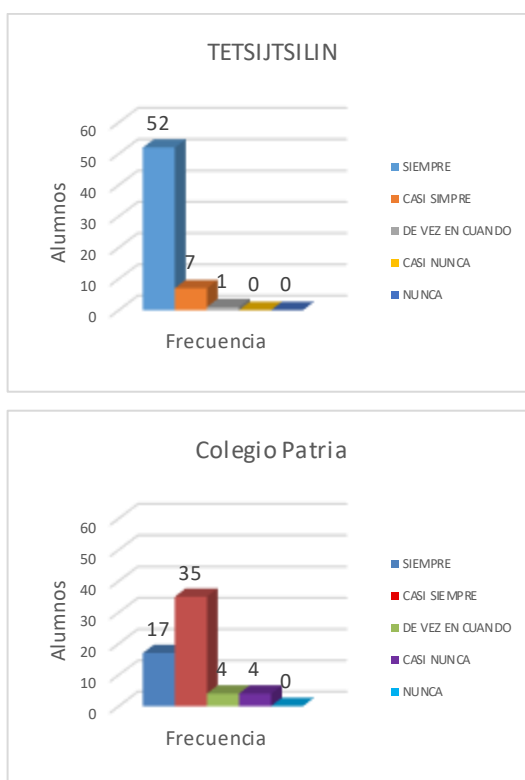
Sin duda, la presencia del factor identidad cultural en la Telesecundaria fomenta el sentido de pertenencia a través del respeto y valoración a las costumbres, tradiciones y creencias de un pueblo. De igual modo, el sentido de celebración logra vivenciarse en cada una de las fiestas cívicas y religiosas en las que participan los alumnos y los docentes de la Telesecundaria.

El uso de la vestimenta típica, el aprendizaje de la lengua materna (náhuatl), los proyectos de corte ambiental (mariposario, vivero, herbario), los programas de corte agroindustrial (siembra de maíz, café, y su posterior comercialización), las comunidades de práctica (corte y confección, fabricación de velas, telar de cintura, etc.), las agrupaciones civiles de producción y la participación en las fiestas patronales y cívicas del pueblo, son algunas de las experiencias constatables que

explícitamente promueven el sentido de pertenencia y celebración de la escuela, como ninguna otra.

Gráfica 7.1 y 7.2 Fomento de la identidad.

¿Las acciones educativas de la escuela fomentan el respeto y la valoración de las costumbres, tradiciones y creencias de tu cultura?



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la mayoría de alumnos y exalumnos de ambas escuelas coinciden al ponderar el apoyo que recibieron respecto a la formación de su sentido de propósito y futuro de vida (altas expectativas, acompañamiento profesional), y lo mucho que las escuelas les ayudaron a definir su identidad personal (quién soy), a aceptarse y a descubrir sus potencialidades. Precisamente, entre los objetivos centrales de la educación escolar está el proporcionar a los alumnos una formación integral, que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus propias capacidades (Daverio, 2007).

El impacto que la Telesecundaria Tetsijtsilin ha tenido en el logro de proyectos de vida, sobre todo de sus egresados, se sustenta en indicadores de calidad de vida y ocupación laboral que la doctora María del Coral Morales (2013), identificó

mediante una encuesta con 108 exalumnos. Sin embargo, la mayoría de las experiencias evaluadas también muestran las discordancias existentes entre la cultura escolar de Tetsijtsilin (cultura apropiada) y la cultura “social” (cultura impuesta), lo que refleja el conflicto permanente que enfrentan los estudiantes una vez que egresan de la Telesecundaria, durante su tránsito por la vida.

A falta de mayores análisis y de otros estudios que profundicen en el impacto que podría causar el fomento de la identidad cultural (nacional) en las escuelas ubicadas en zonas urbanas, donde el influjo cultural de los Estados Unidos de Norteamérica es considerable, las conclusiones de esta investigación sugieren que el fomento de la identidad cultural y personal son determinantes para hacer que una escuela sea eficaz y resiliente.

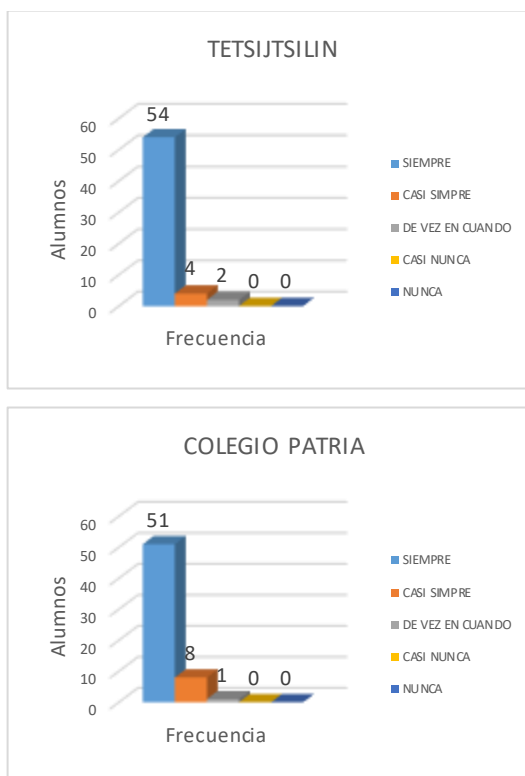
7.3.2 EL CUIDADO DE LOS VÍNCULOS O LA SALUDABILIDAD DE LA ESCUELA

Acorde con la evidencia científica, el factor clima escolar y de aula se presenta en ambas escuelas como uno de los elementos más determinantes para la buena disposición al aprendizaje y el sano desarrollo escolar de los alumnos (Dalton, 2007; Simpson, 2008; Bazarra y Casanova, 2013; Johnson y Johnson, 2016).

La mayor parte de las afirmaciones hechas por los alumnos y docentes elogia el ambiente positivo de sus escuelas. Fomentar relaciones de respeto, preocupación por el otro, cuidar las costumbres y tradiciones culturales de los alumnos, transmitir expectativas elevadas, preocuparse por los casos “especiales” y proteger a los alumnos víctimas de agresión, son algunas de las cualidades más valoradas entre los estudiantes de las dos instituciones. Igualmente, la mayoría de los egresados tiene una buena imagen, buenos recuerdos y un gran cariño por sus escuelas (Cfr. Gráfica 7.3 y 7.4).

Gráfica 7.3 y 7.4 Promoción de los vínculos sociales.

¿Se fomentan relaciones de respeto y cuidado por el otro entre los miembros de la comunidad educativa?



Fuente: Elaboración propia.

Sin negar las dificultades que tuvieron con algunos docentes por su lejanía, rigidez, poco profesionalismo o falta de empatía, diversos exalumnos de la Telesecundaria Tetsijtsilin señalaron que las expectativas escolares de sus profesores fueron clave para la construcción de sus expectativas de vida. La presencia de una figura escolar cercana, amigable y capaz de generar confianza y esperanza en sus vidas, fue un apoyo invaluable con el que contaron varios de los egresados, y a quien le “deben” poder seguir estudiando, luchar por sus metas, superar las dificultades y, hasta a veces, recibir el apoyo económico para continuar sus estudios.

Igualmente, en el Colegio Patria existe la figura del “acompañante espiritual” a docentes y alumnos, y cuya disposición se ha convertido en un recurso con el que cuentan los miembros de la comunidad educativa. Según se pudo apreciar en los grupos focales de docentes, la presencia del acompañante ha ayudado en el clima laboral de la institución, a “aligerar la carga” que cada profesor trae consigo y,

sobre todo, en la reducción de agresiones entre compañeros por *bullying* o *sexting*, pues, como alguno de los docentes afirmaba, “la violencia dentro del colegio estaba afectando la parte emocional de los alumnos, su comportamiento en clase y su aprovechamiento académico”.

Finalmente, en ambos centros se percibe una clara conciencia y un compromiso con el cuidado del medio ambiente. Las campañas ecológicas, las materias que incluyen contenidos medio-ambientales, la colecta de basura con fines sociales, la escuela autosustentable, el aprovechamiento de recursos y la experiencia directa del reciclaje por parte de los alumnos, son algunas de las actividades que promueven la responsabilidad ecológica de las escuelas.

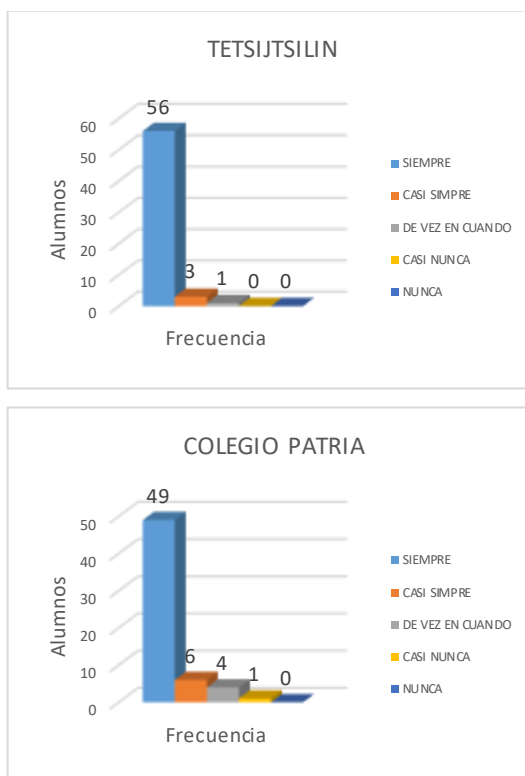
7.3.3 LLEGAR A ACUERDOS PARA LOGRAR SER UNA INSTITUCIÓN EQUITATIVA

En general, el ambiente de aula que fomentan los docentes es evaluado como positivo, es decir, se ofrecen a los alumnos las mismas oportunidades para aprender en igualdad de condiciones, el trato hacia los estudiantes es equitativo, sin rastro alguno de discriminación, el ambiente en el aula es agradable y, salvo casos excepcionales, el profesor es justo, no ridiculiza a nadie, contesta todas las dudas y comúnmente tiene palabras de aliento para los alumnos que tienen mayor dificultad con ciertas materias.

Tal como lo señala la evidencia científica, el ambiente positivo del aula conlleva una mejor disposición hacia el aprendizaje (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; González, 2005; Orlich *et al.*, 2010). Al respecto, una gran parte de los alumnos entrevistados afirma que la forma de trabajar de los docentes les motiva a aprender, ya que reconocen y fomentan las capacidades de los estudiantes en lugar de las limitaciones; además, sentir que cada alumno es diferente y con cualidades y necesidades especiales es una característica propia de las dos instituciones (Cfr. Gráfica 7.5 y 7.6).

Gráfica 7.5 y 7.6 Sobre los acuerdos para una mejor educación.

¿El ambiente del aula promueve la equidad, la participación y la disposición al aprendizaje de los alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

Aunque mínimo, un porcentaje de los alumnos entrevistados dijo haber participado en la elaboración de los reglamentos de disciplina y manuales de convivencia de sus escuelas. Como un logro de su gestión, la sociedad de alumnos del Colegio Patria consiguió que se modificara la norma respecto al uso de los teléfonos móviles dentro de la escuela; el acuerdo, dicen, ayudó mucho a la buena relación con los profesores, a sentirse escuchados y, sobre todo, a creer que sí se les toma en cuenta y que a los directivos sí les importa lo que les pasa a los alumnos.

Por su parte, en la Telesecundaria Tetsijtsilin los alumnos afirman que son sus compañeros representantes quienes entran a los consejos directivos. Asimismo, dicen participar y liderar diversos proyectos y actividades impulsadas por la escuela, por ejemplo: el acompañante de los alumnos de nuevo ingreso o con problemas académicos, el responsable del orden y horario escolar, el vendedor de tickets para la comida, el recaudador de dinero si se debe ayudar a un

compañero con una necesidad especial, etc. En definitiva, ambas instituciones brindan espacios de participación significativa a sus alumnos.

A pesar de los esfuerzos por ser una escuela a favor de la inclusión, la equidad y la valoración de la diversidad, la Telesecundaria Tetsijtsilin es presa de añejos prejuicios por parte de las autoridades escolares (supervisores), contra todo lo que signifique “autóctono”, “indígena”, o “rural”; el estigma de que lo indígena limita la superación personal y aplaza el progreso y la modernidad, aún forma parte del discurso oficial de muchos docentes y de la SEP (Morales, 2013).

7.3.4 SIN MEJORA ESCOLAR NO HAY PARAÍSO

No obstante la apreciación diversa de los alumnos respecto a la presencia y compromiso de su institución con la sociedad, la mayoría coincide que las personas externas tienen muy buena opinión de su escuela. Expresiones como “ahí enseñan bien”, “hay buenos maestros”, “están comprometidos con la sociedad”, o “les enseñan cosas útiles que sirven para la vida”, simbolizan mucho del imaginario social en torno al prestigio y calidad educativa de la institución.

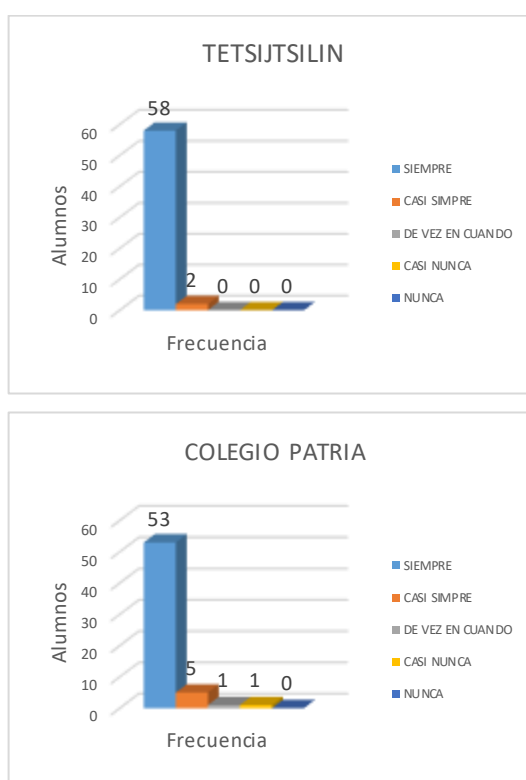
Igualmente, la mayoría de los egresados entrevistados opinó que lo que aprenden en su escuela les ha servido para defenderse en la vida, ya que no sólo aprendieron “conocimientos abstractos, sino cosas útiles para la vida cotidiana”. De hecho, no fueron pocos quienes adujeron que muchos de sus maestros les enseñaron -con sus actitudes y ejemplo-, “a ser mejores, a superarse y a luchar por sus sueños” (Cfr. Gráfica 7.7 y 7.8).

Aun cuando fue difícil que los alumnos distinguieran qué prácticas pedagógicas en su escuela son innovadoras, la mayoría de los alumnos en los grupos focales aseguró que sus docentes preparan bien sus clases, buscan la manera de hacerse entender, contestan todas las dudas, llevan material preparado, los mueven del aula para llevarlos al campo o jardín, les ponen videos, usan el internet y ven programas en la televisión, entre muchas otras actividades. Es de llamar la atención, al menos en la Telesecundaria Tetsijtsilin, que todas las clases comienzan con una actividad lúdica, es decir, un baile, un acertijo, un canto o con la realización de un crucigrama.

Afín con lo observado durante las clases, diversos exalumnos también afirmaron que en la escuela aprendieron a correr riesgos, a ser líderes, a comunicarse, a resolver sus problemas hablando, a darse a respetar, a hablar en público, a dar su opinión sin importar lo que otros dijeran y, sobre todo, a valorarse positivamente “por lo que son”.

Gráfica 7.7 y 7.8 Sobre los acuerdos para una mejor educación.

¿Tiene alguna repercusión lo que se enseña en la escuela con la vida cotidiana de los alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

Pese a la distinción que supone el ambiente socioeconómico y cultural de las dos escuelas, los resultados recabados respecto al impacto de las categorías y factores eficaces y resilientes en la formación del alumnado, van muy de la mano; esto es, los estudiantes se muestran críticos, responsables, conscientes de su realidad, comprometidos socialmente, asertivos, poseen límites claros, de comunicación efectiva, saben negociar, gozan de patrones sociales constructivos, afrontan y resuelven los problemas, comparten responsabilidades y saben dónde y cómo buscar ayuda (Bar-On, 1997).

7.4 DESCRIPCIÓN DE PRÁCTICAS ESCOLARES EFICACES Y RESILIENTES

La concepción de una propuesta escolar eficaz y resiliente encuentra sentido a través de la implementación de acciones educativas y organizativas concretas; no obstante, la evidencia empírica obtenida durante el trabajo de campo constató la existencia de determinadas prácticas que abonan y facilitan la creación de contextos escolares resilientes y eficaces.

De manera sucinta, a continuación se describen las experiencias más significativas halladas en el Colegio Patria Tercer Milenio y en la Telesecundaria Tetsijtsilin. Es importante señalar que éstas no son las únicas acciones orientadas a la eficacia y la resiliencia emprendidas por las escuelas; de igual modo, se ha podido atestiguar que estas prácticas generan situaciones beneficiosas colaterales que necesitan seguirse analizando en futuras investigaciones.

a. Acompañamiento al profesorado y alumnado. Un rasgo distintivo y valorado entre los docentes y alumnos del Colegio Patria es el acompañamiento socioemocional y espiritual que se les brinda. La presencia del “acompañante espiritual” o “tutor de resiliencia” posibilita que cualquier miembro de la comunidad educativa cuente con un recurso y apoyo a lo largo del ciclo escolar. La institución ha promovido la formación y capacitación constante de psicólogos, docentes o administrativos que pudiesen fungir como acompañantes. Según se pudo observar, estas personas cuentan con una alta estima y prestigio dentro de la institución. El docente o alumno que lo requiere pide entrevistarse con el acompañante que él desee. En la Telesecundaria Tetsijtsilin cuentan con una figura muy similar, sólo que ésta se enfoca en los alumnos de nuevo ingreso y en aquellos que, de antemano, presentan dificultades de adaptación o académicas.

b. Círculos restaurativos. Una práctica muy apreciada entre los alumnos del Colegio Patria es el llamado “círculo restaurativo” (Ocejo y Hernández, 2016). Cada dos semanas, en distintos horarios para no afectar a una sola materia, los alumnos se reúnen con el profesor en turno para abordar tres cuestiones: un tema global o un sentimiento personal motivo de conflicto para el alumno o el grupo; el reconocimiento o las palabras de estímulo y aliento hacia la persona o el grupo que expuso el problema; y la toma de acuerdos para solucionar dicha situación o darle seguimiento a temas postergados. Los círculos restaurativos exigen toda

una estructura y orden, de ahí la existencia de tres libretas para cada una de las cuestiones expuestas y acordadas. Poco antes de finalizar el trabajo de campo, directivos del Colegio Patria estaban discerniendo la posibilidad de abrir un grupo para docentes.

c. Comunidades de aprendizaje. La gran intuición de esta práctica no consiste sólo en aprender un oficio, sino poner en contexto de aprendizaje a profesores y alumnos por igual (Morales, 2013). La Telesecundaria Tetsijtsilin apostó por esta acción educativa para promover “habilidades significativas para la vida”, entre los miembros de la comunidad escolar. Corte y confección, fabricación de velas, producción de medicina naturista, alimentos en conserva, enseñanza de la lengua autóctona y uso del telar propio de la región, son algunas de las actividades que profesores y alumnos conjuntamente aprenden. La mayoría de los talleres son impartidos por los padres de familia, lo que conlleva un mutuo enriquecimiento entre la familia y la escuela.

d. Fomento de la investigación docente. La consciencia entre los profesores como generadores de conocimientos útiles es una realidad en ambas instituciones. En el Colegio Patria la investigación aparece como una actividad reglamentada de los docentes. Cada quince días se reúnen los profesores para trabajar sobre su investigación; ellos deciden el tema y se organizan según intereses, posibilidades y capacidades. Existe un comité que revisa los artículos y da su veredicto respecto a la posible publicación. Los resultados de las investigaciones se exponen en un foro interno de la escuela. Algunos de estos trabajos se han publicado en revistas escolares y otros contribuyeron a la publicación de una serie de libros sobre habilidades del pensamiento. En Tetsijtsilin la investigación es indirecta, es decir, diversos investigadores han estudiado los métodos de enseñanza, el aprendizaje situado y las experiencias laborales de la escuela; de ahí que sean los propios docentes los primeros beneficiados de los resultados y quienes los pongan en práctica (p.e. Morales, 2013; Ynclán y Zúñiga, 2013).

e. Servicio social con un enfoque académico. Como parte de su compromiso con la sociedad, el Colegio Patria promueve entre sus alumnos el servicio social obligatorio; el cual consiste en que los alumnos de tercero de secundaria asistan a una institución escolar pública, de escasos recursos, como tutores académicos

de estudiantes de grados escolares más bajos. La experiencia de “aprender-enseñando” ha sido muy enriquecedora para todos los alumnos (López-Calva, 2010).

Como es de suponer, todas estas prácticas han generado reformas y adaptaciones positivas en el currículo, el clima laboral y de aula, la didáctica, el diseño de los perfiles docentes, las contrataciones laborales, los espacios de capacitación, las evaluaciones y, sobre todo, en la organización misma de las escuelas.

7.5 FACTORES PROTECTORES ESCOLARES IDENTIFICADOS EN DOS ESCUELAS EFICACES Y RESILIENTES

Como se mencionó anteriormente, los factores de protección o resilientes son las condiciones o características que logran reducir los efectos de las situaciones adversas y, al mismo tiempo, favorecen el buen desarrollo de las personas, familias o instituciones. De acuerdo con esta definición, la escuela debe representar en sí misma un factor de protección en tanto ayuda a los alumnos a enfrentar y superar contextos de riesgo o adversos y, a su vez, colabora en el buen desarrollo integral de los mismos (Simpson, 2008; Santos, 2013).

La gran mayoría de los alumnos y egresados de ambas instituciones reconocieron que la escuela -y concretamente el ambiente protegido y sano de ésta-, es un elemento determinante del aprovechamiento académico, el buen ambiente en el aula, la disposición al aprendizaje y las buenas relaciones entre compañeros y docentes.

De igual modo, la presencia cercana de un docente aparece como un factor protector clave en los dos centros educativos. Para los alumnos y egresados de la Telesecundaria, esta “figura resiliente” les motivó a continuar sus estudios cuando pensaban abandonarlos, a encontrar un sentido de propósito en sus vidas y, en ocasiones, representó un apoyo moral y económico que sus familias no podían ofrecerles. Por su parte, en el Colegio Patria la figura del “docente acompañante” asume en diversos momentos el rol de padre o madre de familia, ante el abandono que padecen algunos alumnos en sus hogares.

A diferencia del Colegio Patria, en la Telesecundaria aparecen diversos elementos protectores relacionados con el fomento de la identidad cultural. La lengua, el vestido, las creencias, las costumbres y los oficios han contribuido a la autovaloración positiva de los alumnos. El reconocimiento y valoración de la propia cultura también constituye el inventario de recursos disponibles durante el proceso de formación escolar de los estudiantes.

En este sentido, llama profundamente la atención que en los grupos focales de Tetsijtsilin aparezcan como un factor protector “las desventajas sociales”. Al indagar acerca de esto, los jóvenes entrevistados señalaban que “la consciencia de estar en desventaja” respecto a los alumnos de otras escuelas y poblaciones, los llevaba a “rendir mejor como estudiantes”, a “luchar por la vida” y a “no quedarse dormidos”. A este tipo de percepción Ungar (2006) le llama “resiliencia oculta”, y se manifiesta cuando se utilizan formas no convencionales (p.e. abandono escolar, agresividad, etc.) para acceder a experiencias de resiliencia - aumento de autoestima, compromiso, sentimiento de pertenencia, etc.- (Ungar, 2006).

El papel de los amigos es otro factor protector que aparece en ambas instituciones; no obstante, es en el Colegio Patria donde ocupa un lugar preponderante entre los alumnos. La amistad, el apoyo, la confianza, la preocupación por el otro y la solidaridad son sentimientos que brindan cierta estabilidad emocional en los alumnos. Algunos otros hicieron hincapié en las relaciones sociales como factor protector pero refiriéndose a la seguridad que ofrece el estatus social de los compañeros.

Propio del Colegio Patria son las actividades extracurriculares como factor protector. Practicar algún deporte, aprender arte (danza, pintura, etc.), pertenecer a una ONG o a un grupo juvenil de la Iglesia, son algunas de las actividades que los alumnos mencionan como actividades que los ayudan en su formación integral y a “no caer en las drogas”.

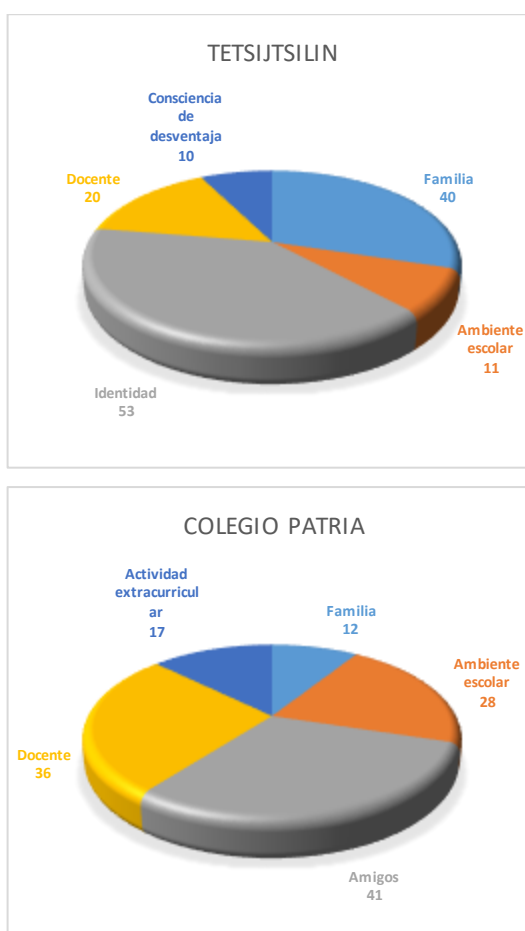
No menos importante, la familia es otro factor protector que aparece en las dos instituciones; sin embargo, es en la Telesecundaria Tetsijtsilin donde su influjo e impacto es determinante en la vida de los alumnos. La mayoría de los estudiantes entrevistados señalaron que sus familias hacen todo lo posible para que ellos vayan a la escuela y sean “alguien en la vida”. Pese a esta disposición en favor

de la escuela, no deja de extrañar que muchas familias pongan a trabajar a sus hijos por las tardes en detrimento de una mejor preparación.

Como se vislumbra, el clima escolar y de aula, la figura cercana de un docente y la familia aparecen como elementos protectores en las dos escuelas; siendo los dos primeros los más determinantes en el aprovechamiento académico y el desarrollo integral de los alumnos. Existen otros factores protectores que se presentan ocasionados por el influjo del contexto social: identidad cultural, consciencia de las desventajas, actividades extracurriculares. A continuación se expone un comparativo con los factores protectores escolares de ambas instituciones (Cfr. Gráfica 7.9 y 7.10).

Las opiniones corresponden a 67 alumnos por escuela, y cada uno de ellos señaló dos factores que consideraba protectores, dando un total de 134 respuestas que son los números que aparecen en las gráficas.

Gráfica 7.9 y 7.10 Factores protectores identificados por los alumnos.



Fuente: Elaboración propia.

7.6 FACTORES DE RIESGO IDENTIFICADOS EN DOS ESCUELAS EFICACES Y RESILIENTES

Los factores de riesgo aluden a una serie de condiciones desfavorables propias del individuo (biológicas o psicológicas) o de su ambiente (sociales), y que van unidas a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socioemocional o espiritual de la persona que las padece (Nizzoli y Colli, 2004).

Un primer elemento de riesgo referido y constatado en la Telesecundaria Tetsijtsilin es el factor pobreza social. Los niveles de pobreza en la Sierra Norte de Puebla, lugar donde se ubica la institución, se relacionan con la poca disponibilidad de infraestructura y servicios proporcionados por el Estado. La falta de caminos y carreteras, energía eléctrica, transporte, hospitales y escuelas, impactan el estilo de vida, los recursos, la alimentación, la salud y la educación de los habitantes de la región. De acuerdo con las entrevistas, esta situación produce entre los jóvenes estudiantes sensaciones de impotencia, explotación, humillación y frustración.

Además de todos los males endémicos que genera la pobreza, los alumnos refieren que es muy común no portar a la escuela los materiales y útiles escolares que les solicitan sus profesores, lo que afecta su aprovechamiento académico. Según mencionan, muchos compañeros han debido abandonar la escuela para ayudar a sus padres en las labores del campo o para emigrar a los Estados Unidos de Norteamérica.

Unido a la pobreza, aparece como factor de riesgo la falta de oportunidades para continuar los estudios y asistir a una buena universidad; de no ser por las becas que ofrecen prestigiosas instituciones, es casi imposible que un alumno pueda asumir los costos de una universidad privada de calidad. Las universidades de la zona ofrecen licenciaturas enfocadas en la región y con poco mercado para el desarrollo profesional.

El paradigma de la homogeneidad que rige la cultura escolar es otro factor de riesgo para los alumnos. Muchos de ellos reconocen que los contenidos curriculares no tienen nada que ver con su realidad, ya que a veces aprenden cosas “que no les sirven para la vida”. La Telesecundaria ha hecho un esfuerzo por incorporar un currículo pertinente al contexto, basado en el fomento de

competencias y habilidades para la vida; no obstante, los métodos de evaluación propuestos por la SEP exigen el aprendizaje de los mismos contenidos para todos.

Los alumnos también manifestaron como factor de riesgo la agresión que sufren por parte de los jóvenes mestizos de la cabecera municipal. Reconocerse y asumirse como un individuo diferente, con identidad propia, supone un permanente contraste con los otros. La violencia y la discriminación son elementos todavía presentes en algunos bachilleratos donde asisten los egresados de la Telesecundaria.

Aunque en menor número, algunos estudiantes manifestaron la situación familiar como un elemento de riesgo. Además de la pobreza, existe otro tipo de conflictos dentro de los hogares como son el alcoholismo, la violencia de género, el maltrato infantil, el machismo y el abandono por parte de uno de los padres.

Un factor de riesgo que presentan ambas instituciones tiene que ver con el compromiso y la empatía del profesor hacia sus alumnos. Una gran parte de los estudiantes entrevistados señaló la mala experiencia que tuvieron con algún docente. En Tetsijtsilin, los alumnos han entrado en conflicto con profesores que no respetan la cultura de la escuela y emiten mensajes negativos acerca de las capacidades de los alumnos. Mientras que en el Colegio Patria, los alumnos dijeron sentirse agredidos con la presencia de profesores lejanos, poco dialogantes, ofensivos y, sobre todo, predispuestos en contra de un alumno o un grupo.

En referencia a lo anterior, los alumnos del Colegio Patria reconocen como factor de riesgo la mala preparación de las clases por parte de algunos profesores. La falta de orden, la mala estructuración de las clases, el desconocimiento de la materia y la dificultad para comunicar y enseñar, son elementos que impiden una buena disposición al aprendizaje y la formación integral de los alumnos.

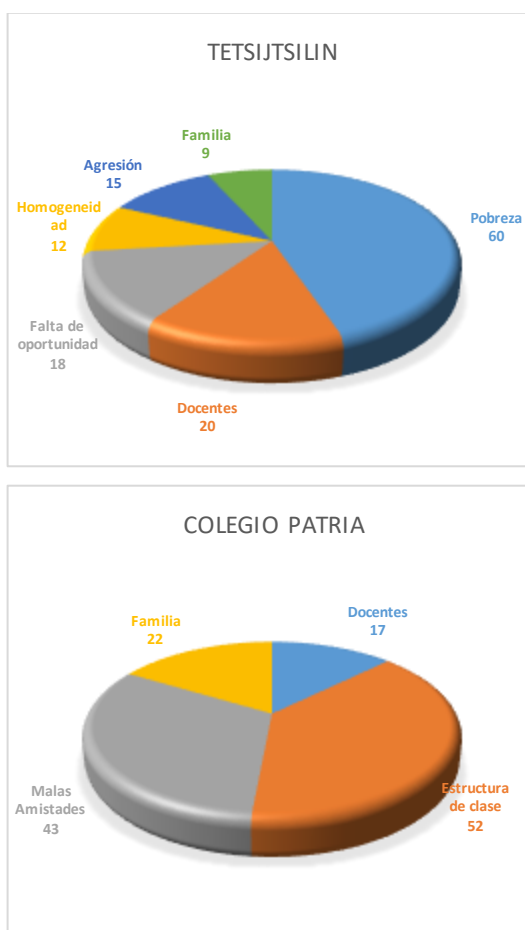
De igual modo, una gran parte de los alumnos señaló la mala influencia de ciertos compañeros como un posible factor de riesgo. El contacto con las drogas, la apatía, la soledad, la superficialidad material, el alcoholismo y la indiferencia escolar, afirman, son comportamientos propios de su cultura juvenil y a la cual están propensos debido a ciertas amistades.

Así como la familia puede llegar a ser un factor protector, diversos alumnos también mencionaron la disfuncionalidad familiar con un elemento más de riesgo.

El sentimiento de abandono, la falta de cariño, la pobre comunicación con los padres, el ambiente hostil y la soledad con que viven muchos jóvenes del Colegio, son experiencias compartidas a lo largo de las entrevistas personales.

Hasta aquí los factores de riesgo identificados en ambas instituciones escolares; ahora se presenta un comparativo con los factores de riesgo de ambas escuelas (Cfr. Gráfica 7.11 y 7.12). Como se mencionó, las opiniones corresponden a 67 alumnos por escuela, quienes señalaron dos factores considerados de riesgo, dando un total de 134 respuestas que son los números que aparecen en las gráficas.

Gráfica 7.11 y 7.12 Factores de riesgo identificados por los alumnos.



Fuente: Elaboración propia.

7.7 MODELO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR ORIENTADO A LA EFICACIA Y LA RESILIENCIA

Una vez descritos la cultura y los factores de dos escuelas eficaces y resilientes, es posible exponer un diseño de modelo escolar sistémico y holístico que comprenda cada uno de los elementos identificados y expuestos a través de esta investigación. Es necesario señalar que el modelo no explica una realidad concreta, sino que se asume como una propuesta de intervención escolar que contribuya a la reflexión de las escuelas que buscan optar por un modelo alternativo en su organización y práctica pedagógica.

El modelo de intervención escolar parte de la definición explícita del propósito de la escuela, el cual está enfocado, comúnmente, en el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. No obstante el fin obvio de la educación, es importante que la escuela reflexione sobre su propósito educativo para elaborar este planteamiento.

Por otra parte, la variable liderazgo resiliente es el nexo que favorece la identificación y evaluación de los factores directivo-organizativos y educativo-pedagógicos con que cuenta la institución. Como se mencionó anteriormente, la evaluación de los factores directivo-organizativos se refiere a las modificaciones estructurales y funcionales que incrementan la motivación y la cooperación de cada miembro en favor de la mejora escolar; asimismo, los cambios en los factores educativos determinan las modificaciones pedagógicas y curriculares dirigidas a construir contextos de eficacia y resiliencia en la práctica docente de las escuelas.

Hecha la investigación de los factores organizativos y pedagógicos, y asumida la visión de la escuela, el siguiente paso dentro del modelo de intervención escolar es la acción o implementación de las modificaciones o cambios. Toda acción a emprender conlleva crear vínculos, tomar acuerdos, fomentar una cultura de la mejora y promover el sentido de pertenencia e identidad hacia la institución. De igual modo, este enfoque considera el contexto sociocultural, político y escolar en “comunicación constante” con los factores organizativos y pedagógicos.

Por último, el cambio o desarrollo institucional afecta diversos espacios escolares, como son: ámbito familia y comunidad, ámbito organización y estructura, ámbito clima escolar y ámbito pedagógico-curricular. El resultado del modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia supone la salud

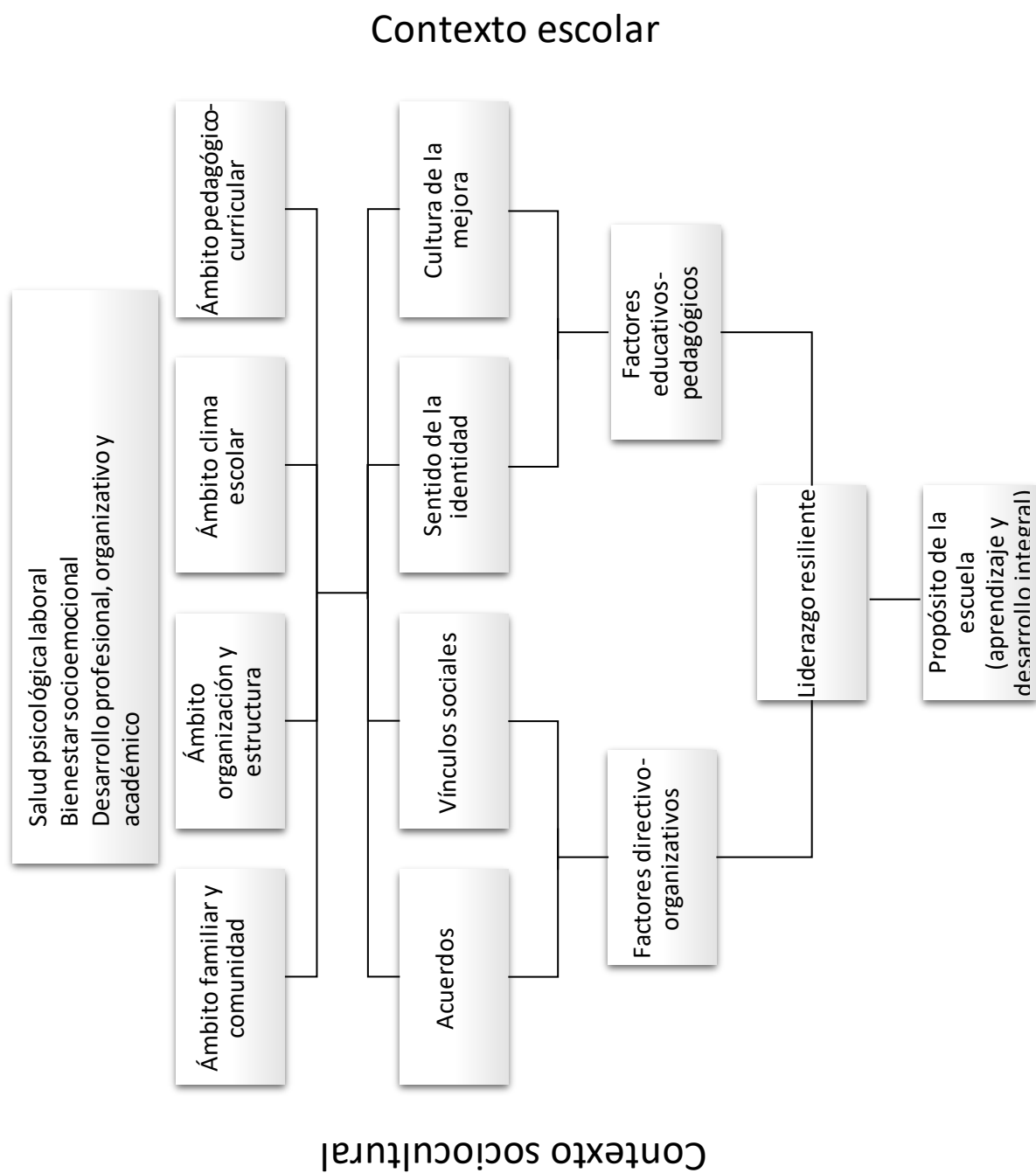
psicosocial laboral de los docentes, el bienestar socioemocional de los miembros de la comunidad educativa y el desarrollo profesional, organizativo y académico de los actores educativos.

La novedad de este modelo no sólo alude a su carácter dinámico, sino también a la ampliación del alcance de los factores considerados (p.e. sentido de identidad, acuerdos, vínculos y cultura de la mejora), de modo que éstos no sólo abarcan el ambiente del aula, sino también la escuela y la familia. De forma implícita, se reconoce que las actuaciones del docente en el aula se engloban en una política organizativa de centro que, a su vez, se incluye en una macropolítica regional o estatal. Aunque el modelo aborda el nivel escolar, también se distinguen los otros tres niveles de los modelos integrados: alumno, aula y contexto. Sin embargo, sí deja de lado la división clásica de los factores según su función en contexto, entrada, proceso y producto.

Finalmente, la propuesta de intervención escolar supone la sinergia entre los factores de eficacia y resiliencia; esta cualidad de relación nutre y alimenta todos los procesos que se inicien a partir del modelo. Otra característica es su cualidad creativa que se manifiesta en la variedad de caminos eficaces y resilientes que se pueden tomar en la superación de las adversidades. Esta cualidad creativa no sólo ayuda a superar barreras u obstáculos en la institución educativa, sino también a priorizar las fortalezas y capacidades de ésta (Cfr. Figura 7.1).

Hasta aquí algunos de los resultados recabados en esta investigación, el siguiente paso será el análisis de las conclusiones y la discusión entre el marco teórico que sustenta este trabajo y la evidencia práctica obtenida durante el trabajo de campo.

Figura 7.1 Modelo de intervención escolar orientado a la eficacia y la resiliencia.



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 8.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Reflexionar, discernir, valorar, desandar los pasos dados y concluir, resulta indispensable para apreciar la riqueza, los hallazgos y los aportes recabados en un proceso de investigación. De igual modo, sopesar lo construido también puede ayudar a entender las limitaciones y las áreas de oportunidad, que sirvan de aprendizaje para futuras y nuevas investigaciones.

El presente capítulo, a lo largo de sus seis apartados, intenta ser el punto final de este trabajo de investigación. La primera parte hace referencia a la discusión entre el marco conceptual que sustenta esta tesis y los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo. Poner en diálogo ambos “saberes” permitió corroborar los aportes de esta investigación a la luz de lo observado en otros estudios científicos. Por otro lado, el segundo apartado recoge los resultados de esta investigación, al exponer las conclusiones generales de lo aprendido a lo largo de este trabajo.

La tercera parte analiza la aplicación e implicación práctica de los conocimientos adquiridos a través de esta investigación. Sin otra pretensión que la de enriquecer el debate sobre la eficacia y la resiliencia escolar en el contexto educativo mexicano, se espera que los aportes prácticos iluminen o reorienten muchas de las experiencias que viven y padecen diversas escuelas en México. El cuarto apartado subraya las aportaciones y limitaciones metodológicas del estudio.

Reconocer las virtudes, los aciertos pero también las debilidades y ausencias de este trabajo, puede brindar un panorama más amplio de aquellos aspectos a corregir, mejorar o potenciar en futuras investigaciones sobre el tema.

En el apartado quinto, se vislumbran posibles argumentos y cuestiones que ayuden a ampliar el horizonte para nuevos estudios sobre el tema investigado. En efecto, la resiliencia escolar aún tiene mucho que aportar a los estudios sobre eficacia; tal vez sea el momento de soñar con construir un nuevo modelo de escuela eficaz y resiliente en México. Finalmente, en la última parte se presenta una reflexión sobre lo que ha significado el tema elegido como experiencia de investigación.

8.1 EN LA DISCUSIÓN ESTÁ EL DETALLE

A pesar de que los estudios sobre eficacia y resiliencia escolar son productos de análisis conceptuales diversos –los primeros, fruto del análisis pedagógico y sociológico, entre otros; los segundos, más del ámbito psicológico–, el trabajo de campo permitió atestiguar el impacto de ciertos postulados resilientes en la organización, cultura y proceso educativo de dos instituciones consideradas eficaces.

Desde esta perspectiva, fue posible revalidar algunas disposiciones y estrategias que facilitan la implementación y desarrollo de procesos resilientes en escuelas eficaces; de hecho, ambas instituciones presentaron características muy similares a las que la literatura científica identifica como propias del Movimiento de Eficacia Escolar. Sin embargo, también se advirtieron algunas diferencias que es necesario señalar, ya que posiblemente puedan ayudar a futuros análisis sobre eficacia.

8.1.1 EL LIDERAZGO, A LA BASE DE TODA TRANSFORMACIÓN

La mayoría de los trabajos sobre eficacia y resiliencia escolar coinciden en señalar el factor liderazgo, como un elemento especialmente relevante debido a su injerencia directa en la consecución de los objetivos educativos de un centro. En consonancia con lo anterior, en las dos instituciones investigadas esta variable ha resultado determinante no sólo en la orientación pedagógica de las escuelas, sino

también en el clima organizacional, la mejora e innovación pedagógica, la proyección social y, sobretodo, el desarrollo de actividades resilientes extracurriculares.

De acuerdo con la evidencia científica, el liderazgo de ambas directoras cumple, en mayor o menor medida, con una serie de características propias de la eficacia escolar:

- Su liderazgo es participativo, en tanto fomentan la implicación y compromiso de los profesores y del resto de la comunidad escolar en la gestión del centro y en la toma de decisiones educativas (Dewey, 2001);
- Su liderazgo es competente, ya que poseen una visión estratégica de largo plazo y gozan de una confiabilidad entre los suyos (Hopkins, 2010);
- Su liderazgo es distribuido, en tanto promueven la toma de decisiones compartidas (Brighouse y Woods, 1999);
- Su liderazgo es pedagógico, puesto que conciben e impulsan la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Donaldson, 2001);
- Su liderazgo es para la equidad y la justicia, porque trabajan por una cultura inclusiva, de igualdad de oportunidades y de programas educativos para todos los alumnos, pero haciendo caso a las diferencias individuales y colectivas del alumnado (Freire, 2000);
- Su liderazgo es para la mejora, en cuanto fomentan la autoevaluación, el desarrollo de proyectos innovadores, la capacitación profesional, la creación de redes con otras escuelas y los ambientes de aprendizaje (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003); y
- Su liderazgo es social y comunitario, puesto que buscan la relación del centro educativo con su contexto exterior y participan en él (Marchesi, 2016).

Es evidente que las cualidades de la directora del Colegio Patria Tercer Milenio inciden más en el clima del centro, en la gestión administrativa y en la mejora e innovación de procesos educativos. Como parte de su liderazgo pedagógico, insiste en la creación de actividades formativas y recreativas, en la capacitación docente, en la reforma y adaptación del currículo y en la inclusión de alumnos con capacidades diferentes. En línea con lo que sugieren Stoll, Bolam y Collarbone (2002), para lograr esto, la dirección promueve redes con otros colegios de la

Compañía de Jesús e impulsa la reflexión, la autoevaluación y la investigación de la práctica docente (*inquiry minded leadership*).

Por su parte, la directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin adopta un liderazgo más transformacional o también llamado “para el cambio”, es decir, la dirección genera un clima de confianza y motivación que compromete a la comunidad educativa en proyectos de mejora e innovación (Fullan, 2002). Asimismo, es notorio observar cómo docentes y equipo directivo viven su liderazgo en corresponsabilidad con la sociedad; ante todo, buscan formar mujeres y hombres críticos, conscientes, comprometidos, competentes y capaces de afrontar la amenaza del contexto de pobreza y exclusión social que les rodea. Para ello, se ha visto necesario formar una “comunidad de líderes” (Mitchell y Sackney, 2000) donde los profesores asumen la dirección e implementación de diversos proyectos en la escuela; lo que ha hecho que el liderazgo de la directora tienda a la descentralización y la distribución de tareas y responsabilidades.

Más aún, su preocupación como líder no se limita a la escuela, sino que trasciende los muros para atraer a la sociedad hacia la institución, y viceversa: los alumnos y docentes participan en las fiestas del pueblo, algunas personas enseñan oficios propios de la región y un grupo de padres de familia relatan cuentos e historias de la región. Sin duda, mucho del trabajo emprendido por la directora se asocia con el concepto del “aprendizaje situado” propuesto por Ynclán y Zúñiga (2013).

Es oportuno insistir en la fuerte influencia que ambas directoras ejercen en el fomento de ambientes protegidos y sanos de sus centros (Martínez, 2011). Muestra de ello se refleja en el continuo reconocimiento a los profesores, las medidas firmes y claras respecto al *bullying* y el *sexting*, el apoyo al personal en situaciones necesarias, el acompañamiento a docentes y alumnos, la mediación de conflictos, la creación de círculos restaurativos, etc. Este buen ambiente laboral se aprecia aún más en la Telesecundaria Tetsijtsilin, donde cada tarde se quedan varios docentes en la escuela a jugar con los alumnos fútbol, básquet o simplemente en asesorías académicas voluntarias, lo que hace que la escuela se convierta en un “segundo hogar” (Cohen, 2003).

La empatía, la confiabilidad, el respeto, el trato amable pero firme y el ambiente de trabajo abierto al cambio y a la mejora, confirman la relación significativa que existe entre el liderazgo y el clima organizacional de la escuela (González, 2005; Véliz, 2014).

No obstante las muchas cualidades encontradas en el liderazgo directivo de las dos instituciones, es necesario puntualizar tres situaciones observadas en los centros durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo. En primer lugar, no se evidenció una supervisión más atenta por parte de las direcciones a los procesos de enseñanza dentro del aula, las lecciones estructuradas y la calidad de las mismas –se apreció un poco más en el Colegio Patria-, siendo estos elementos, de acuerdo con Murillo, Martínez y Hernández-Castilla (2011), preponderantes para una “enseñanza eficaz” (*effective teaching*).

Segundo, tal como lo presupone Ungar (2004), “aquellos que detienen mayor poder en el control social del discurso influyen en nuestras definiciones sobre las cosas” (Ungar, 2004:342); queda claro que el actuar y testimonio de ambas directoras es coherente, lo que las legitima como personas con autoridad y poder frente a los alumnos, docentes, padres de familia y, en el caso de la directora de la Telesecundaria Tetsijtsilin, también avalada por la comunidad. Sin embargo, lo construido hasta ahora por esta última, no garantiza su continuidad en el cargo pues constantemente se ve amenazada por el supervisor de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), quien busca nombrar a una nueva directora que vaya más acorde con sus intereses y propósitos. En este caso, el proyecto educativo parece depender sólo de una persona y no como un modo de proceder propio de la institución.

Por último, la evidencia encontrada igualmente confirmó el papel clave de los líderes respecto a la capacitación profesional en las escuelas. En el Colegio Patria, cuyo tamaño es mayor en personal y alumnado, son los propios docentes y, especialmente los de más experiencia y años en la institución, los que coordinan y sugieren estos espacios formativos; mientras que en la Telesecundaria Tetsijtsilin, escuela de menor tamaño, es la directora la encargada de gestionar y decidir los espacios formativos. Este hecho revalida la importancia de las dimensiones de un centro para ejercer un liderazgo más o menos centralizado (Bolam *et al.*, 2005), sin desestimar que mucho depende de la personalidad y voluntad hacia la descentralización de las personas que ocupan una dirección.

Hasta aquí la discusión que revalida y da sustento a los datos empíricos obtenidos en torno al liderazgo. Sin embargo, resulta llamativo que en la literatura revisada sobre eficacia no aparece mencionado un tipo de liderazgo que, según se pudo

constatar, también existe en ambas escuelas, con ello nos referimos al llamado “liderazgo resiliente” (Véliz, 2014).

Tal como señala Fernando Véliz (2014), el líder resiliente posee las siguientes características: tiene una capacidad de escucha y empatía, aplica el discernimiento sobre las decisiones que asume, cuida y se preocupa por los otros (*cura personalis*), genera una confianza relacional que inspira y estimula a alcanzar grandes metas (procesos de cambio), establece y transmite expectativas elevadas, acompaña en sus procesos al personal docente y al alumnado, ofrece oportunidades de participación significativa, brinda afecto y apoyo, enseña habilidades para la vida, es claro respecto a las normas y límites que elabora con los otros, y construye “comunidades sensibles a las necesidades de los más indefensos” (Rodríguez, 2008), entre otras.

Además de las cualidades antes descritas, el líder resiliente tiene como principal objetivo educativo, cuidar y promover el bienestar emocional de los alumnos. En la Telesecundaria Tetsijtsilin este bienestar se asocia con el fomento a la autoestima, el cuidado de la salud física y mental, el sentido de pertenencia, la adaptación social, el rescate de la cultura propia, la promoción de la identidad y el “ejercicio de saber enfrentarse de forma equilibrada a situaciones conflictivas” (Marchesi, 2016:27). Por su parte, en el Colegio Patria Tercer Milenio se promueven actividades que estimulan las relaciones positivas, las experiencias de autoeficacia, el cuidado del otro, la inclusión, la mediación de conflictos, el intercambio escolar, la formación de líderes y el compromiso social (Simpson, 2008).

Como líderes educativas, ambas directoras están atentas a las situaciones que atentan contra el bienestar de los alumnos, como pueden ser el maltrato entre iguales o el abuso de poder por parte de los docentes. De manera específica, la directora de la Telesecundaria ha estrechado la cercanía con los padres de familia con el fin de acompañar, desde el hogar, a los alumnos y reducir los efectos de diversas situaciones vividas en su entorno: violencia doméstica, alcoholismo, drogadicción, pobreza, desempleo, etc. Al ser en su mayoría alumnado campesino, la dirección ha debido ejercer un liderazgo que les brinda, a muchos estudiantes, la única opción que tienen para vencer las dificultades de su entorno y de su hogar (Santos, 2013).

Consciente de su labor, la directora del Colegio Patria cuida de manera especial los posibles factores de riesgo en la escuela y potencia aquellos otros que cumplen con una función protectora del bienestar del alumnado. El ejemplo más emblemático de esto son los llamados “círculos restaurativos” (Ocejo y Hernández, 2016), donde los alumnos cada quince días abordan con sus docentes un tema que les inquieta o que quieren solucionar al interior del grupo; forman parte de esta dinámica los agradecimientos y los temas pendientes a tratar.

En suma, los líderes resilientes deben impulsar iniciativas concretas que ayuden al bienestar socio-emocional de los alumnos, tal como lo hacen en las dos escuelas investigadas, esto es:

- Incorporan el objetivo del bienestar escolar entre las prioridades de los docentes;
- Atienden, reflexionan y solucionan como comunidad educativa los retos existentes (factores de riesgo);
- Elaboran protocolos de ambientes protegidos y sanos (potenciar los factores protectores);
- Impulsan actividades que promuevan el bienestar emocional y resiliente: círculos restaurativos, comunidades de aprendizaje, debates, conferencias, etc.;
- Promueven la participación de los alumnos en el funcionamiento de la escuela para conocer sus inquietudes y lograr su compromiso en el cumplimiento de las normas;
- Sensibilizan a la comunidad educativa y, en especial, a los docentes para que estén atentos a las conductas o actitudes que afectan al bienestar de los alumnos;
- Fomentan la “*cura personalis*” o acompañamiento cercano a profesores y alumnos;
- Desarrollan sistemas de mediación de conflictos que incorporen a distintos actores para resolver problemas existentes en el centro.

Acorde con la evidencia científica (Negrón, 2009), se puede afirmar que las escuelas con directivos resilientes: mantienen estándares académicos elevados, la gestión es colegiada, procuran el bienestar socioemocional de los miembros, fomentan la innovación y la mejora continua, el clima organizacional es sano,

fomentan la proyección social del centro y transmiten expectativas elevadas capaces de llevar a cabo (Henderson y Milstein, 2003).

Hablar de la construcción de escuelas eficaces y resilientes no es tarea fácil; llevar a cabo esa transformación requiere de un líder dispuesto a enfrentar los desafíos del actual escenario educativo en México.

8.1.2 CREAR VÍNCULOS, COMO PUNTO DE PARTIDA

Un elemento primordial asociado a la resiliencia y la eficacia es el factor clima escolar y de aula, y esto por la influencia directa que ejerce sobre el rendimiento académico y el desarrollo integral de los alumnos (Cotton, 1996; González, 2005). Sin atenuar tal afirmación, es importante señalar que son los vínculos sociales los que aparecen en la raíz del clima de toda organización educativa eficaz y resiliente.

Se entiende por “vínculos sociales” a los “modos y estructuras relacionales que nos proporcionan seguridad, confianza, y cuidado para vivir o convivir juntos” (Mendoza y González, 2016:32). Así, la seguridad se refiere al estado emocional que brinda estabilidad y protección; la confianza alude al reconocimiento interpersonal y la estima social; y el cuidado apunta a la solidaridad y la corresponsabilidad (Marina, 2006). Estas tres dimensiones propias de los vínculos sociales, son evidentes en el Colegio Patria Tercer Milenio y en la Telesecundaria Tetsijtsilin.

Acorde con Gabriela Simpson (2008), el trabajo de campo pudo constatar que el docente es el “primer responsable” del clima escolar y de aula, puesto que un ambiente de aprendizaje sano, seguro y agradable puede lograr que los alumnos se motiven, estén dispuestos a aprender y encuentren sentido a su quehacer diario en la escuela. De hecho, el docente que ingresa a la Telesecundaria Tetsijtsilin, sabe que su función consiste en guiar, acompañar, participar y facilitar aprendizajes significativos; lo que hace que algunos profesores externos vean con recelo entrar a laborar en la escuela, “ya que ahí sí se trabaja”. Como parte de sus políticas, y en vista de sus necesidades, la Telesecundaria ha comenzado a elaborar el “perfil del docente” que requiere.

Igualmente, los datos empíricos reafirmaron la importancia del “rol del docente”, llamado a convertirse en un modelo positivo para los alumnos. En ambas instituciones existen maestros especiales y queridos que tienen una fuerte influencia en la vida de los alumnos; estas “figuras resilientes” (Werner, 1989) no sólo enseñan contenidos y cuidan la disciplina, sino además, brindan calidez y afecto, son justos, se preocupan por el otro, acompañan, confrontan y motivan a los alumnos creyendo en sus posibilidades (Vanistendael, 1994). Así pues, queda claro que una nueva función de todo docente es la de detectar a los estudiantes en peligro o vulnerables, y ser consciente de los factores de riesgo que debe atender y aquellos factores protectores que debe implementar o potenciar (Marro, 2009).

Asimismo, resulta interesante la propuesta hecha por algunos investigadores en torno al “tutor de resiliencia”, quien más que un psicólogo o un asesor académico, es la figura escolar que acompaña, aconseja, cuida y comparte la vida de los jóvenes y niños en la escuela. Cyrulnik (2001) plantea que estos tutores deben propiciar el establecimiento de vínculos significativos, que les permitan a los alumnos reconocerse a sí mismos para así lograr interacciones positivas entre pares, con su grupo y con la cultura propia de la escuela. Esta idea, aunque aún no se lleva a cabo de forma reglamentada, empieza a estar presente en el Colegio Patria, con muy buenas experiencias.

Otro elemento a considerar dentro de los vínculos sociales es el factor altas expectativas. Si bien ésta es una variable constatable en ambas instituciones, sus efectos han sido más llamativos en la Telesecundaria Tetsijtsilin en donde muchos alumnos, que de entrada tenían pocas esperanzas de sobresalir y terminar su formación académica por diversas causas, agradecen el apoyo —económico y moral—, la amistad, el seguimiento y el ánimo brindado por sus docentes.

De acuerdo con lo anterior, Palomares (2009) menciona que las altas expectativas no pueden quedarse sólo en el discurso, la creencia y los buenos deseos, sino que deben reflejarse en un “producto” y ser evaluables; es verdad que hacen falta instrumentos que midan esta variable, pese a esto, es interesante comprobar que los alumnos de la Telesecundaria Tetsijtsilin reconocen la atención individualizada que reciben, la alabanza pública que se les hace, los incentivos y premios que les otorgan, los refuerzos personalizados y la supervisión frecuente a su trabajo (Rutter *et al.*, 1979).

Por otra parte, también se constató que satisfacer las necesidades básicas (alimentación, vestido y techo) y socio-emocionales de los alumnos incrementa la posibilidad de permanecer en la institución, la apropiación de las normas y la mejora en el rendimiento académico. Esta seguridad que ofrece la Telesecundaria, consideran los docentes, ha servido para disminuir el número de alumnos que desertan, los actos vandálicos y las suspensiones por bajo nivel académico.

Al respecto, el Colegio Patria se ha regido por la línea pedagógica de la “libertad responsable”, es decir, el alumno es el responsable final de sus actos y decisiones. Como parte de sus políticas, la escuela fomenta la vinculación emocional positiva entre alumnos y con docentes. El hecho de que en cada salón haya alumnos con alguna discapacidad o necesidad especial, hace que los estudiantes desarrollen otras cualidades menos valoradas en otros ambientes escolares, como: la solidaridad, la cooperación, el brindar apoyo o la preocupación por el otro. Justamente, en el Colegio Patria se cumplen las características propuestas por Aclé Tomasini (2012) sobre las instituciones eficaces y resilientes, las cuales ofrecen: espacios educativos abiertos, responsabilidades sociales concretas, ambientes contenedores, límites claros y firmes, exigencia académica y actividades que impulsan el “enfrentamiento constructivo”.

Un elemento presente en la Telesecundaria Tetsijtsilin y que la evidencia científica revalida como parte esencial de las escuelas eficaces y resilientes, son las llamadas “redes de apoyo social” (Ainscow, 2007; Maurin, 2013). En la Telesecundaria estas redes las conforman los maestros con un grupo de alumnos seleccionados, quienes tienen la función de “monitorear” y acompañar a estudiantes de nuevo ingreso o con alguna problemática personal, académica o familiar. No obstante, el verdadero fruto de las redes de apoyo se aprecia una vez que los alumnos salen de la escuela. Existen diversas agrupaciones y microempresas, promovidas por la institución, que brindan un espacio de superación, formación y emprendimiento para aquellos alumnos que podrían quedar a la deriva por falta de recursos económicos o situaciones personales (Giordano *et al.*, 2007; Ynclán y Zúñiga, 2013).

En cuanto crea condiciones y posibilita el desarrollo de habilidades y competencias, la escuela está llamada a fomentar “redes de apoyo social” bien estructuradas y orientadas al bienestar afectivo y académico de los alumnos. De

igual modo, se prevé seguir trabajando para que este recurso tan valorado pueda ser más aprovechado entre los docentes.

Aunque ya se mencionó, es justo recordar que el director es el responsable de promover e impulsar el clima escolar y laboral de una institución (Negrón, 2009). La gran mayoría de los docentes que participaron en el trabajo de campo, aseveraron sentirse satisfechos, contentos con su trabajo y tomados en cuenta en sus escuelas, lo que viene a confirmar que éstas son las personas más comprometidas con una institución y quienes más contribuyen al desarrollo de la misma (Teddle y Reynolds, 2000).

Crear espacios de afecto entre los miembros, incentivar y reconocer los logros, brindar oportunidades de participación significativa, sanear los ambientes tóxicos, transmitir expectativas elevadas, capacitar profesionalmente y procurar el aprendizaje de habilidades para la vida, son algunas de las características fomentadas y halladas en los cuadros directivos del Colegio Patria y la Telesecundaria Tetsijtsilin.

Al igual que sucede con el liderazgo, el tamaño del centro puede ser un elemento facilitador de encuentro y vínculos sociales; en tanto que las relaciones, los recursos, el acompañamiento y los apoyos sociales son de más fácil acceso. Pese a ello, el trabajo de campo no pudo demostrar del todo esta evidencia, ya que el Colegio Patria al estar dividido en cuatro secciones dificulta los vínculos sociales; situación diversa en la Telesecundaria Tetsijtsilin donde al ser una sola sección, y más pequeña, las relaciones y los vínculos son mucho más estrechos. Lo anterior requeriría una nueva investigación que ayude a determinar la relación entre el tamaño de la escuela y los vínculos sociales.

Otro tema que habrá que continuar investigando, se refiere a la relación de la infraestructura y los recursos materiales con el clima escolar y de aula. Desde la perspectiva de este trabajo, se notó una gran diferencia en ambas instituciones educativas; así, mientras que en el Colegio Patria aparece como un elemento que ayuda al buen ambiente institucional, en la Telesecundaria Tetsijtsilin, donde el mobiliario y las instalaciones son menos agradables y más sencillos, no lo consideran como un factor que facilite las relaciones o el buen clima del centro (Blanco, 2008; Palomares, 2009).

Por último, también se necesita analizar aquello que Ungar (2006) llama “resiliencia oculta”, claramente identificada en la Telesecundaria Tetsijtsilin; en la escuela la resiliencia oculta se ha presentado cuando los estudiantes durante las clases comienzan a hablar en su lengua autóctona, acción que es reprimida o prohibida por algunos de los profesores, especialmente por los que no conocen esta lengua. Este comportamiento que a simple vista puede ser juzgado como mala educación o desobediencia, también sirve de estímulo para crear el sentido de pertenencia e identidad. Muchos alumnos necesitan comprender ciertos conceptos abstractos desde su lengua náhuatl. Entender esto requiere un mayor análisis, ya que comportamientos aparentemente problemáticos, pueden ser en realidad manifestaciones cultural y contextualmente significativas de resiliencia.

En fin, de gran estima se tienen las experiencias propuestas en ambos centros, sobre todo aquellas que suscitan empatía, escucha, protección y vínculos sociales (campamentos, campañas sociales, retiros, círculos restaurativos, etc.); sin embargo, aunque en las entrevistas con los estudiantes no fue explícito, se pudo inferir que en las dos escuelas aún existen espacios de marginación, violencia pasiva y rechazo socioeconómico, que se deben seguir atendiendo. Pues, como bien menciona Gabriela Simpson (2008), el ambiente escolar se compone de acciones propias de la institución que bien pueden favorecer o dificultar el bienestar emocional y académico de los alumnos, y aquel pedagógico y laboral de los docentes.

8.1.3 LLEGAR A ACUERDOS, TAREA DIFÍCIL PERO NECESARIA

El trabajo que se realiza en ambos centros educativos depende, en gran parte, de la disposición y convencimiento del docente, del trabajo colaborativo y, sobre todo, de respetar los acuerdos pactados respecto a una acción o estrategia. Tal es la influencia de los acuerdos, que una institución sin ellos carecería de un firme sustento para emprender una mejora o una verdadera transformación.

De esta forma, el acuerdo bien se puede definir como “la participación individual o colectiva en las decisiones que afectan la vida personal y social de un grupo o una comunidad” (Mendoza y González, 2016:32). Según la evidencia recabada en el trabajo de campo, forman parte intrínseca de los acuerdos: el diagnóstico o contextualización para definir el problema o interés común; el consenso; la

apropiación del fallo; la participación en la resolución del problema o implementación de la mejora; y la evaluación o seguimiento de los acuerdos asumidos.

En la Telesecundaria Tetsijtsilin se han logrado hacer reformas pedagógicas profundas y grandes cambios en la cultura escolar del centro, cuando:

- La dirección presentó un proyecto estratégico a largo plazo;
- Los docentes se sintieron involucrados y sus opiniones sobre éste fueron tomadas en cuenta;
- Los profesores tuvieron la convicción de hacer cosas que sí importan;
- Se les reconoció a los docentes el valor de participar y colaborar;
- Adquirieron conciencia del efecto de la transformación de la escuela sobre su propio futuro;
- Los docentes se sintieron libres de revisar y expresar los supuestos existentes;
- Se sintieron tratados con respeto.

Precisamente, los hallazgos de este trabajo refuerzan la percepción de que los acuerdos al interior de los centros, son un factor sustancial a la hora de explicar la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lagos y Ossa, 2010); esto se evidenció en la Telesecundaria Tetsijtsilin, donde un grupo de profesores acordó solicitar a la dirección apoyo profesional que los ayudase a reconocer cuáles eran los mejores estilos de aprendizaje para la escuela, y lo que éstos podían aportar a la educación de los alumnos.

Con el soporte e impulso de la dirección, este grupo alentó a los demás profesores a investigar sobre estrategias de enseñanza, lo que los llevó a adoptar un modelo educativo basado en proyectos; planear mejor sus lecciones; cuidar el ambiente ordenado del aula; y evaluar el aprendizaje de una forma colaborativa. Pese a los avances obtenidos, como ya se mencionó, hace falta una mayor supervisión por parte de la dirección al trabajo docente en las aulas o, como expresan Fullan y Hargreaves (2001), que algunos de los docentes dejen su “colaboración cómoda” y sean ellos quienes impulsen nuevas acciones y estrategias educativas.

De igual modo, otro acuerdo que asumieron los propios docentes fue en relación al manejo del tiempo, antes y durante las clases, ya que había muchas quejas por parte de los padres de familia. La evidencia científica ha demostrado que la

cantidad de tiempo de aprendizaje que recibe un alumno, es un factor esencial en la calidad de la educación (Carroll, 1989; Murillo, 2007); sin embargo, los conflictos sindicales con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el ausentismo injustificado y la deficiente gestión del tiempo de enseñanza en las aulas, son situaciones que se deben seguir trabajando en las dos escuelas.

Es oportuno mencionar que en las dos instituciones también se encontraron algunos profesionales comprometidos en actividades de mejora, con una buena disposición a aportar y sumar esfuerzos pero, sobre todo, con altos niveles de apoyo y confianza entre ellos que los alentaba a trabajar en colaboración respecto a su práctica docente. En este sentido, Bryk, Camburn y Louis (1999), señalan que esta actitud positiva hacia la escuela refleja la implicación y compromiso del docente; además, hace que los alumnos reconozcan que sus profesores tienen una imagen positiva de ellos, lo que brinda seguridad y confianza.

Si bien existe un trabajo colaborativo que incluye reuniones semanales, en ambas escuelas, con todo realismo, el trabajo de campo no obtuvo la evidencia concreta de un trabajo profesional conjunto que tienda a la mejora y la innovación curricular. Fuera de los pequeños grupos académicos que lo logran, en ocasiones, parece que esto depende del interés personal del docente y no responde a una política institucional que lo genere.

Igualmente, durante ciertas reuniones académicas, se percibió muy poca autocrítica y un bajo nivel de reflexión y elaboración de estrategias de mejora curricular. En la mayor parte de las reuniones los docentes trataban temas administrativos, de disciplina o de actividades futuras a desarrollar. Es verdad que, al menos en el Colegio Patria, había una agenda por reunión avalada por la directora, así como un acta final que recogía aspectos por resolver. No está de más afirmar que el gran desafío al que se enfrenta este colegio respecto a la colegialidad y la toma de acuerdos, es que parecen “cuatro diferentes escuelas dentro de una misma institución” (McLaughlin y Talbert, 1993:10), lo que dificulta se lleve a cabo un continuo educativo a lo largo de las secciones.

Incluso, se pudo corroborar también que los docentes con más edad y antigüedad en los centros son los más reticentes a los cambios pedagógicos, las innovaciones, llegar a acuerdos y “tener más trabajo del que ya hacen”. La antigüedad del profesor en el centro puede ser positiva, si se orienta a crear sentido de comunidad y a enriquecer el currículo en base a su experiencia; o bien,

negativa, como menciona Hargreaves (2001), cuando los profesores se instalan, son incapaces de comprometerse y obstaculizan los cambios y procesos de mejora. En las dos instituciones las directoras coinciden en señalar que los sectores más resistentes al cambio se encuentran entre los docentes de mayor edad y antigüedad.

Precisamente, la Telesecundaria Tetsijtsilin fue el centro que mostró un mayor nivel de trabajo colaborativo orientado hacia el cambio. Claro está que la escuela también presentaba una tendencia más inclusiva a la participación de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad, en general, en la marcha y orientación del centro. Esto confirma lo que Bolam *et al.* (2005), señalan como presupuesto de una comunidad escolar madura que promueve un mayor compromiso y participación de los agentes implicados, directa o indirectamente, en el proceso formativo de los alumnos.

A pesar de la discusión generada, los estudios sobre resiliencia escolar y la evidencia empírica de esta investigación coinciden en afirmar que los acuerdos reflejan mucho del “modo de proceder” de una institución y que estos deben ser orientados, acompañados, impulsados y evaluados. En definitiva, gracias a los acuerdos se puede lograr:

- Desarrollo de equipos de trabajo;
- Buena gestión para el aprendizaje integral;
- Mayor articulación y comunicación al interior de los grupos de trabajo;
- Innovación y gestión del cambio;
- Planificación del mejoramiento;
- Apertura al entorno;
- Contrato escolar hecho por los mismos docentes;
- Mayor reflexión de la práctica docente.

8.1.4 LA IDENTIDAD, UN ASUNTO POR RESOLVER

Un elemento más a considerar en la presente discusión tiene que ver con el concepto de identidad. Aunque dicho término no es unívoco, en términos generales la identidad “alude a los referentes de sentido que orientan o justifican

un modo de vida personal o la pertenencia a un colectivo” (Mendoza y González, 2016:32).

Estos referentes de sentido se correlacionan con el “modo de ser” de un individuo, un grupo o una organización; de ahí que encuentren su máxima expresión en las prácticas culturales (símbolos, celebraciones, estilo de relaciones, ritos, concepciones antropológicas, etc.) y en las “narrativas colectivas” elaboradas (Mendoza y González, 2016).

Ahora bien, los estudios sobre eficacia escolar resaltan el valor de la identidad a través del “sentido de comunidad o pertenencia”, el cual ve su concreción en las metas compartidas, la visión y misión asumidas, el consenso y el trabajo en equipo que se vive en ambos centros educativos. Sammons, Hillman y Mortimore (1995) indican que las escuelas son más eficaces cuando la comunidad educativa construye un consenso sobre sus objetivos y los “pone en práctica a través de formas consistentes y colaborativas de trabajar y tomar decisiones” (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995:20).

La trascendencia de este factor se percibió al observar cómo este elemento sí marca una fuerte diferencia en las dos escuelas investigadas. Además de la “identidad escolar” que ambos centros comparten, en la Telesecundaria Tetsijtsilin se fomenta una “identidad cultural” que rescata las raíces, costumbres, ritos, símbolos y fiestas de un pueblo para construir autoestima, enriquecer el currículo, impulsar reformas de mejora y, sobre todo, preparar a los alumnos para la vida. Así, desde un punto de vista resiliente, en la Telesecundaria no sólo se enseñan contenidos académicos, también se construyen conocimientos significativos, se forman consciencias y se redefine la identidad individual y cultural de los alumnos.

Esta promoción de la identidad cultural no se constata en el Colegio Patria, cuya identidad local o nacional se reduce al festejo de los símbolos patrios, el conocimiento de la historia mexicana y la identificación o cariño de los alumnos por pertenecer a la escuela. Sin duda, la evidencia empírica del trabajo de campo apunta hacia aquello que Emilio Blanco (2008) concede como determinante de los procesos internos de las escuelas y de la propia identidad: el contexto socioeconómico.

Por su parte, Ungar (2008) señala que es fundamental la dimensión cultural y contextual donde se da y entiende la resiliencia, así como los factores de riesgo y

protección. De acuerdo con esta afirmación, se explica que el proceso histórico de empoderamiento que vivió la comunidad de San Miguel Tzinacapan en los años 70 y 80, es reflejo del posicionamiento identitario que hoy vive la Telesecundaria Tetsijtsilin.

Justamente, Emilio Blanco (2008) también menciona que el factor contexto social, aprovechado positivamente, puede ser importante para las escuelas en dos sentidos: primero, en cuanto permite la irrupción de una comunidad educativa que comparte objetivos y formas de trabajo, es decir, una cultura escolar; y segundo, porque favorece la vinculación de los docentes con las necesidades específicas y los códigos culturales de los alumnos con los que trabajan. En efecto, este ambiente promotor de “identidad social y cultural” en la Telesecundaria es el que permite compartir y modificar las creencias y expectativas de los alumnos y docentes, reforzar el autoconcepto de los estudiantes, suscitar la motivación y las posibilidades de sobresalir en un ambiente que de suyo es negativo, y darle sentido de propósito y futuro a la vida de los alumnos.

En suma, experiencias concretas que se verificaron a través de esta identidad cultural, son: el ambiente celebrativo de la escuela (alumnos y docentes participan de las fiestas patronales del pueblo); actividades escolares variadas, participativas y activas (aprender oficios del lugar, celebrar la fiesta de la cosecha, comunidades de práctica, etc.); atención a la diversidad; participación de la comunidad educativa en los consejos escolares; firma de acuerdos escolares entre alumnos y profesores; mayor participación voluntaria en actividades escolares; y un aumento de respeto a los reglamentos.

En correspondencia con los elementos ya discutidos –liderazgo, vínculos y acuerdos–, es importante mencionar la diferenciación que también se verificó entre las escuelas respecto a las dimensiones del centro y la identidad de los miembros. Mientras que en la Telesecundaria Tetsijtsilin, escuela más pequeña, todo el personal participa en las actividades y capacitación del centro; en el Colegio Patria, escuela más grande, existen subgrupos y no toda la gente participa. Por tanto, un elemento que habrá que seguir investigando se refiere a cómo la identidad cultural y escolar influyen en la participación docente y en los proyectos de innovación.

De igual forma, se debe continuar analizando de qué modo los profesores de mayor edad y antigüedad en la institución, obstaculizan o facilitan la identidad

cultural y escolar, y los procesos de cambio e innovación que se pueden desarrollar en un centro educativo.

En conclusión, la identidad, cultural o escolar, no es permanente ni estática, de ahí la obligación de la escuela por construir, asiduamente, referentes de sentido que justifiquen la pertenencia a una institución y orienten la práctica docente.

Más allá de los factores estudiados, las escuelas llamadas eficaces y resilientes tienen un modo de ser y proceder que las distingue, esto es, una cultura especial que hace que los estudiantes no sólo aprendan matemáticas o lengua, sino que además desarrollen resiliencia, un autoconcepto positivo, gocen de un bienestar socioafectivo y se autorrealicen.

8.2 RESULTADOS Y APORTES. LO QUE HEMOS APRENDIDO

Hecha la confrontación entre el marco conceptual y los datos empíricos obtenidos en el estudio de casos, es oportuno exponer ahora lo que se ha aprendido respecto al desarrollo y consecución de un modelo de escuela eficaz y resiliente en dos centros educativos de México. Sin pretender llegar a una generalización universal abstracta, a continuación se presentan los hallazgos más significativos de la presente investigación:

- 1. Cualquier institución educativa que opte por un modelo de escuela eficaz y resiliente necesita, por principio, reconstruir el tejido social al interior de su centro.*

La hipótesis que subyace a esta conclusión, está en el hecho de que muchas escuelas en México aún se caracterizan por su baja calidad educativa, burocracia y centralización a la SEP, infraestructura y tecnología deficiente, docentes cansados o, incluso hastiados, currículos académicos obsoletos, reformas inconclusas, alta deserción escolar, sindicalismo corrupto, entre muchos otros males; lo que refleja un problema de fragmentación social al interior del sistema educativo mexicano.

Contrario a la opinión de que un verdadero cambio en la organización, orientación pedagógica y clima escolar de una institución sucede con la imposición de reglas, políticas o acciones contundentes “de la noche a la mañana”; se considera que lo

importante comienza por cambiar la cultura escolar, y esto sólo se logra mediante la reconfiguración o reconstrucción del tejido social interno de la institución.

El término “tejido social” alude a la “configuración de vínculos sociales e institucionales que favorecen la cohesión, convivencia y reproducción de la vida social” en la escuela (Mendoza y González, 2016:31). A partir de esta definición, es que se han podido identificar tres indicadores que permiten diagnosticar y analizar el contexto, operativizar la información y configurar el proceso de transformación para un nuevo tejido social dentro de la escuela; éstos son: los vínculos sociales, los acuerdos escolares y la identidad escolar y cultural.

Los vínculos sociales proporcionan protección, confianza y cuidado a cada miembro de la comunidad educativa, ya que ayudan a la estabilidad laboral y al clima escolar y de aula (Sammons, 2007). Fomentar actividades que unan al claustro docente, experiencias que involucren a profesores y alumnos en una misma actividad, reconocer la labor docente y el esfuerzo de los alumnos a través de incentivos y, sobre todo, crear una cultura de altas y reales expectativas, son algunas de las acciones que pueden ser claves a la hora de comenzar a reconstruir el tejido social de una escuela.

Por su parte, los acuerdos escolares se refieren a la participación individual y colectiva en las decisiones que afectan a una institución; los acuerdos suponen el consenso y la apropiación de aquello que afecta la marcha de una escuela. Promover reuniones periódicas del claustro o por academias con objetivos claros, incentivar la capacitación, brindar oportunidades de participación significativa a profesores y alumnos en los organismos de la escuela y consultar a los docentes sobre cambios pedagógicos que afecten su desempeño, son algunos de los actos que resultan indispensables si se busca: elevar la calidad del currículo; implementar estrategias de mejora en la enseñanza y en la organización del aula; dar seguimiento al desarrollo profesional de los docentes; elaborar reglamentos consensuados; atender a cada estudiante que lo requiera; y la obtención coherente de recursos educativos desde una clara línea educativa.

Más allá de la transmisión de contenidos, la escuela está llamada a construir referentes de sentido que orienten el modo de ser o proceder de sus miembros. Se fomenta la identidad escolar y cultural, promoviendo el trabajo en equipo, el conocimiento de la propia cultura –no sólo del folclor-, la celebración de las fiestas, la creación de redes con otras escuelas, las actividades que estimulen el sentido

de propósito y futuro, el cuidado ecológico, las adaptaciones en el currículo, la proyección social del centro a través de la participación de docentes y alumnos, las actividades extraescolares orientadas a las artes, la competencia deportiva con otras escuelas, la inclusión escolar, entre otras.

En suma, es fruto de esta identidad escolar y cultural: el compromiso e identificación de la comunidad educativa con el proyecto estratégico de la escuela; el sentido de pertenencia a la institución; el aprecio por las costumbres propias; la equidad y la justicia en el centro educativo; la participación de los padres de familia; la autonomía y descentralización; y la colaboración voluntaria de docentes y alumnos, etc.

Definitivamente, los vínculos sociales, los acuerdos escolares y la identidad escolar y cultural, son el cimiento para una reconstrucción del tejido social escolar.

2. *El docente puede ser el principal obstáculo para lograr implementar un modelo escolar eficaz y resiliente, ya que puede dificultar o facilitar la toma de acuerdos, el trabajo colaborativo, el aprendizaje eficaz, la investigación y los procesos de resiliencia en su práctica docente.*

Durante la investigación de campo, se pudieron identificar algunos rasgos entre los profesores que pueden impedir cualquier intento por desarrollar un nuevo modelo de escuela, en cuanto minimizan los efectos escolares que podría tener una propuesta organizativa y de enseñanza eficaz y resiliente; entre estos rasgos, aparecen:

- a. El imaginario educativo erróneo respecto a la eficacia y la resiliencia. Diversos docentes manifestaron desconocer lo que significa la eficacia escolar y la resiliencia. Sin embargo, la principal dificultad se relaciona con los preconceptos que poseen muchos de ellos sobre la función de educar. Un importante número de docentes entrevistados sólo da cuenta de los factores de riesgo, las debilidades y las deficiencias de sus alumnos. Fue necesario señalar que hay conceptos desde la cultura y la sociedad que condicionan nuestra percepción de la realidad.
- b. El temor a salir de su zona de confort. Algunos docentes se resisten a transformar su práctica docente tradicional y a asumir su responsabilidad, individual y colectiva, frente a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Frente a esta nueva realidad juvenil, el docente se experimenta superado y con falta de recursos para enfrentar los nuevos desafíos.

- c. La disminución de la corresponsabilidad y la poca criticidad ante los procesos académicos de la institución. Este doble comportamiento se refleja en la indiferencia o “respeto”, mal entendido, por el trabajo del otro; en la ausencia de pensamiento crítico que retroalimente al compañero en su labor docente; y en el excesivo celo de la práctica docente que no permite abrir el aula a los demás, y ser observado y retroalimentado.
- d. La resistencia a investigar sobre la propia práctica docente. Aún persiste la idea de que la investigación educativa se da en otros niveles académicos, no en la educación básica. Si los profesores no son capaces de observar o reflexionar sobre el desarrollo de ciertas prácticas educativas que promueven o destruyen la autoestima del alumno, es difícil que valoren el aporte de la investigación sobre la propia práctica de educar.
- e. La ausencia de estrategias de enseñanza y de programas de prevención e intervención a nivel institucional, destinados a fomentar un modelo nuevo de relaciones y aprendizaje. Es verdad que los resultados de la eficacia escolar y la resiliencia se relacionan más con los efectos sobre las personas que con los programas; no obstante, el contenido y la estructura de los programas puede incorporar o contrarrestar los factores que promuevan un nuevo modelo de escuela.

Desde luego, para promover un modelo de escuela eficaz y resiliente en el ámbito laboral se requiere que el docente mismo sea un sujeto eficaz y resiliente; de ahí la importancia de la capacitación, formación y sensibilización previa respecto a los alcances de este enfoque, o como bien señala Alberto Daverio (2007), sería poco realista pretender alumnos resilientes o eficaces, si sus profesores no lo son.

Por último, también es necesario trabajar con el claustro de profesores el concepto de eficacia y resiliencia escolar, sus características y aportes a la práctica educativa; asimismo, es importante conocer las percepciones, los preconceitos de cada profesor para modificar aquellos negativos y potenciar los positivos de cada interpretación, ya que el docente educa a través de su palabra, su ejemplo y

el modo en que capacita a los alumnos en el desarrollo de determinadas habilidades.

3. *Aunque la familia tiene la mayor influencia en el desarrollo y formación de la resiliencia en el individuo, la escuela debe asumirse como un factor protector en la vida de los alumnos si no quiere quedar obsoleta. Este nuevo rol, supondría un modelo nuevo de concebir y ser escuela.*

El sistema educativo mexicano, fiel al modelo escolar tradicional, se posiciona desde un enfoque de riesgo, es decir, pone el acento de su propuesta educativa en las debilidades, las deficiencias y los problemas que debe resolver. Como respuesta a esta realidad tan compleja, se ofrece una formación homogénea en la que unos cuantos cumplen satisfactoriamente con los estándares establecidos y, aquellos que no se adaptan, quedan excluidos y son apartados del sistema. El análisis hecho desde esta visión “antropológica”, pone el problema en los otros, ajeno al sistema mismo, de ahí que se determine que el origen del retraso educativo recae, casi exclusivamente, en la situación familiar de los estudiantes, el ámbito socioeconómico o la falta de disposición cultural a la mejora.

Contrario a la investigación británica que señala la débil influencia de la escuela en la formación de actitudes y habilidades sociales (Bush, 1997; Muijs y Reynolds, 2001), la presente investigación revalida que la educación escolar, por naturaleza, está llamada a conformar expectativas, proteger de las adversidades y consolidar proyectos de vida, a través de una serie de actitudes promovidas y potenciadas en la escuela.

En esta nueva orientación, la escuela como factor protector necesita posicionarse desde sus fortalezas, posibilidades y recursos, ya no desde el riesgo y la adversidad; ser una escuela que encara los problemas como propios, que se reconoce parte de los mismos y busca alternativas para solucionarlos; una escuela que reconoce la diversidad y ayuda a estructurar la identidad; en suma, una escuela que promueve la confianza y la autoestima individual y grupal.

Claro está que las instituciones educativas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan acciones protectoras ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores y combatir aquellos de riesgo. No obstante, para lograr esto, es necesario involucrar a todos los

miembros de la dinámica escolar, ya que de poco serviría impulsar técnicas, estrategias o procedimientos si la escuela está fragmentada.

Esta nueva “cualidad” no sólo busca que los alumnos aprendan y los docentes enseñen, sino que juntos reflexionen, elaboren conocimiento y pongan en práctica valores que ayuden a enfrentar los avatares cotidianos a través de las fortalezas y potencialidades de la institución. Retomando las palabras de Cardozo (2008), la escuela tendrá esta dimensión protectora cuando produzca cambios entre sus miembros (bienestar, optimismo, creatividad, autocontrol, moralidad, autodeterminación), cambios en sus relaciones interpersonales (solidaridad, colaboración, respeto a la diversidad) y cambios en su filosofía de vida y espiritualidad (espíritu cívico, asumir la realidad, apertura a lo trascendente).

La visión de este enfoque, se considera, revaloriza el lugar de la escuela en la sociedad y la compromete aún más como agente de cambio. No se trata de crear una “burbuja” que proteja a los alumnos y docentes, sino de echar a andar mecanismos que den el soporte necesario para un buen vivir y un buen convivir.

4. *Los llamados factores resilientes o protectores, no necesariamente se corresponden con situaciones de eficacia escolar; es decir, las variables asociadas a la resiliencia pueden ser contrarias u opuestas a aquellas de eficacia.*

De acuerdo con Ungar (2004), una persona puede manifestar resiliencia desde un punto de vista subjetivo, mientras que socialmente puede exteriorizar vulnerabilidad; de igual modo, lo que para la escuela es un comportamiento propio de eficacia, desde la visión resiliente puede corresponder a una situación de riesgo o fragilidad; piénsese en un alumno con un alto rendimiento académico y un buen comportamiento en clases pero que interiormente vive con disturbios alimenticios, depresión, soledad, etc.

Lo mismo sucede con un estudiante que fortalece su identidad, tiene relaciones significativas y vive experiencias de empoderamiento a través del ambiente y formación escolar; mientras que otro, va a buscar en la calle lo que la escuela no le ofrece. Frente a esta doble posibilidad, es tarea de la escuela diseñar estrategias preventivas, individuales y grupales, que ayuden a identificar aquellos casos que muestran rasgos eficaces pero no resilientes, y viceversa.

Ahora bien, esto que sucede a nivel individual, se puede aplicar a las escuelas a nivel general; las cuales pueden poseer parámetros muy bien evaluados de eficacia (calidad, excelencia académica, competitividad, etc.) y, a la vez, ser una amenaza para la autoestima, la solidaridad y el desarrollo integral de las personas. Todo esto deberá considerarse al momento de definir una escuela como eficaz y resiliente.

5. *Ante la posible disyuntiva por construir un modelo de escuela eficaz o resiliente en México, es preferible optar por un modelo de escuela eficaz que por uno resiliente. Ello se debe a que una escuela eficaz puede existir sin ser resiliente, pero una escuela resiliente no puede existir sin ser eficaz, en cuanto que no cumple con los objetivos propios de la educación.*

La experiencia corrobora dicho resultado. Uno de los primeros centros que se consideraron para el estudio de casos se presentaba como resiliente, en tanto que la autoestima, la felicidad y la realización de los alumnos eran la base para construir conocimiento. Además, se observó que era inconcebible suspender a un alumno ya que “podía frustrarlo, pues todos son listos.” Si bien había casos con muy buen aprovechamiento, también se constató un bajo nivel académico, reglas y normas poco claras, sobreprotección al alumnado, poca exigencia y una fuerte inclinación a favor del estudiante en contra del docente. No se duda que esta orientación pedagógica tenga sus riquezas y fortalezas, pero no responde al objetivo educativo para la que fue concebida, es decir, contribuir a la formación integral y al desarrollo académico de los jóvenes y niños, que los prepare para la vida.

Por tanto, una escuela resiliente necesita de lineamientos propios de la eficacia escolar como son: un liderazgo eficaz; procesos de enseñanza competentes y evaluables; enfoque constante en el aprendizaje; cultura escolar profesionalizada; altas, reales, y apropiadas expectativas; énfasis en las responsabilidades y obligaciones –y no sólo en los derechos–, progreso escolar en todos los niveles, e intervención de los padres de familia de una manera productiva y apropiada, entre otras.

Lo anterior no demerita la existencia de escuelas resilientes; bien encauzadas, éstas pueden aportar a las escuelas eficaces:

- Estrategias orientadas al riesgo: ayudan a disminuir o prever la exposición de los alumnos a factores negativos, internos o externos, que afecten a su formación y desarrollo integral.
- Estrategias orientadas a elevar la calidad educativa: buscan una mayor disposición a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del bienestar socioemocional de los alumnos y docentes.
- Estrategias orientadas a procesos: impulsan aquellos factores protectores que pueden iniciar procesos orientados a la innovación y la mejora educativa.

En conclusión, aunque es preferible un centro educativo eficaz puesto que cumple con los objetivos propios de la educación, lo mejor es que éste sea igualmente resiliente, si se quieren lograr centros educativos más justos, inclusivos, equitativos, democráticos y de excelencia educativa.

Hasta aquí algunos de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación. No son las únicas luces, puesto que el trabajo de campo arrojó otras tantas conclusiones, pero sí las más determinantes a la hora de elegir entre un nuevo modelo escolar o seguir por el mismo camino educativo.

8.3 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. SER CONGRUENTES Y NO MORIR EN EL INTENTO

Si no hubiese una reflexión concreta sobre cómo aplicar e implementar los conocimientos adquiridos para la mejora y el desarrollo de las escuelas, la discusión y el informe de resultados se quedarían sólo en “buenas intenciones” abstractas. Los aportes de un posible modelo escolar eficaz y resiliente, abren la posibilidad de reorientar y mejorar la calidad de las instituciones educativas en diversos sentidos.

En cuanto a la organización escolar, es importante ahondar en una serie de disposiciones que ayuden a recrear la escuela a partir de su estructura, cultura, misión y visión. En términos generales, estas medidas podrían estar encaminadas a:

- Elaborar una planeación estratégica consensuada y orientada a la eficacia y resiliencia escolar. Si no se concibe a nivel de objetivos y resultados la

implementación de un modelo de escuela eficaz y resiliente, es poco probable que éste logre su concreción en el centro educativo.

- Reflexionar como escuela sobre cuáles son los factores de riesgo que se deben revertir y trabajar, y cuáles los de protección y eficacia que se necesitan potenciar. Realizar un diagnóstico adecuado de los factores de riesgo o protección, resulta elemental al momento de echar a andar procesos de eficacia o resiliencia escolar.
- Elaborar perfiles docentes y académicos. Esto facilitaría los procesos de incorporación al centro educativo bajo ciertos parámetros y requisitos que cumplir. La falta de perfiles claros dificultan la evaluación del desempeño cuando la práctica docente se orienta a la mejora escolar.
- Revisar y adecuar el currículo. Éste requiere actualizarse y ajustarse a la realidad y a las necesidades pedagógicas. El mayor reto es diseñar currículos que impulsen el aprendizaje de la resiliencia y la eficacia a través de habilidades para la vida, por ejemplo: comunicación asertiva, manejo del estrés, resolución de conflictos, trabajo en equipo, etc. En suma, el currículo debe ser significativo para los estudiantes.
- Abrir espacios de formación y desarrollo humano entre los docentes. Además de la capacitación profesional, los profesores necesitan espacios de crecimiento personal donde aprendan y experimenten aquello que después van compartir y a enseñar a los alumnos.
- Impulsar redes de aprendizaje dentro y fuera de la propia escuela. Promover el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesores de distintas escuelas favorece el mutuo aprendizaje, el enriquecimiento y una mejor disposición hacia la innovación y la mejora escolar. Al interior, las redes ayudan a la confianza profesional, la valoración de los compañeros, el trabajo colaborativo y el aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas relacionadas con la práctica docente del propio centro.
- Formación de líderes y futuros cuadros directivos. Algunas áreas de formación pueden ser: cambio organizacional, coaching, comunicación, cultura organizacional, liderazgo eficaz y resiliente, desarrollo organizacional, sueños colectivos, trabajo en equipo, valores institucionales, etc. La renovación de equipos directivos preparados y formados puede ser clave a la hora de sostener y continuar procesos de mejora escolar.

- Aplicar pruebas externas que evalúen la calidad y el nivel académico que se ofrece en la institución. Tener un parámetro de medición es un buen indicador en el momento de emprender acciones de cambio organizacional y pedagógico. Lo anterior conlleva la elaboración de sistemas de evaluación docente y rendición de cuentas para puestos directivos.

Aprovechadas las oportunidades que ofrecen las reformas estructurales en el centro educativo, es necesario abordar un tema vital en todo cambio institucional: la práctica y el aprendizaje de los docentes. Sin duda, la formación y capacitación de los profesores es una condición *sine qua non* de que sea un centro orientado a la mejora y la innovación. A partir del factible modelo escolar eficaz y resiliente, la propuesta vinculada a la acción y formación docente puede reconvertirse de manera significativa, si se consideran las siguientes pautas:

- Crear una cultura del docente investigador. La investigación sobre la práctica docente debe ser un modo de proceder de los profesores. Al motivar al docente como investigador, se reemplazan y modifican los modelos tradicionales de desarrollo profesional. La investigación sobre la práctica invita al profesorado a ser más sistemático en lo que ya hace; esta acción logra que los docentes adquieran una mayor conciencia de su valor como generadores de conocimientos.
- Brindar una mejor capacitación respecto a los procesos de mejora escolar y cambio educativo. Conocer y experimentar algunos procesos de innovación y mejora, facilitaría la incorporación de estrategias sobre la práctica docente; además se diseñarían experiencias de aprendizaje, por parte de los profesores, centrados en la investigación y la innovación.
- Potenciar la autonomía y elección de los docentes en el momento de diseñar la capacitación en el propio centro. Mediante esta acción se partiría de las necesidades reales que el claustro de profesores ve como necesarias para su formación humana y profesional.
- Apostar por la formación de profesores especialistas, dentro del centro, capaces de desarrollar acciones y estrategias eficaces y resilientes. Estos docentes deben tener el rol de asesorar a sus compañeros y dirigir los procesos de cambios metodológicos en educación.
- Flexibilizar el horario escolar, de modo que se ofrezcan más espacios de interacción y formación entre los docentes dentro del horario lectivo. Ello supondría la colaboración y el trabajo en equipo, sistematizado, de los

profesores. Brindar estos momentos puede potenciar el intercambio de información, estrategias y experiencias docentes; además de promover un buen clima laboral.

- Promover una cultura de la autoevaluación y la corresponsabilidad. Cambiar los preconceptos que se tienen sobre la evaluación y la autocrítica, individual y colectiva, puede ayudar en la mejora del desarrollo docente. Por otra parte, este cambio de actitud ofrece los elementos necesarios para pasar de ser una escuela y profesores centrados en lo que saben enseñar, a una escuela y profesores centrados en lo que necesitan aprender.
- Reforzar el papel y la vocación del profesor. Generar instancias de reflexión y acompañamiento personal y profesional, disminuiría el hastío y el “cansancio desesperado” (Daverio, 2007), que viven muchos profesores.
- Enseñar habilidades, técnicas y estrategias de autoeficacia y resiliencia, como contenido explícito de la capacitación docente. Trabajo en equipo, autoestima, identidad organizacional, liderazgo resiliente, colaboración, etc., son algunas de las habilidades a fomentar entre los docentes de un centro educativo. El profesor requiere centrar su atención en sus propios factores protectores y eficaces.

Además de la organización escolar y la práctica y el aprendizaje de los docentes, existen otras medidas que ponen el acento en determinadas orientaciones culturales, que pueden ayudar a transformar la escuela. Estas pautas no se oponen a la noción de una organización que aprende e innova, por el contrario, se considera que facilitan la incorporación de un modelo escolar eficaz y resiliente; entre las disposiciones que se deben promover, están:

- Establecer marcos institucionales, claros y firmes, que ayuden a prevenir los factores de riesgo (problemas escolares, adicciones) y promuevan el bienestar entre los alumnos. Elaborar protocolos de convivencia, impulsar los ambientes protegidos y sanos y establecer normas contra el *bullying* y el *sexting*, son algunas de las actividades que ofrecen seguridad, bienestar y cuidado a los alumnos y docentes.
- Cuidar los elementos básicos que ayuden a crear un buen clima escolar y de aula. Tener presente los reconocimientos y los incentivos, celebrar los eventos importantes, atender los lugares de trabajo, ofrecer los recursos que se soliciten y tener café para tomar, son algunos de los elementos que generan un buen clima laboral y escolar.

- Revalorar el patrimonio cultural a través de las manifestaciones literarias y artísticas. La evidencia indica que fomentar el sentido de identidad cultural y pertenencia escolar a través de las artes, es clave en el desarrollo de una escuela resiliente.
- Ofrecer la figura escolar del “tutor resiliente”. Además del psicólogo o el asesor académico, conviene involucrar en el acompañamiento a los alumnos, a docentes significativos para ellos.
- Motivar a alumnos y profesores a realizar experiencias de servicio social. Conocer la realidad, ser solidarios y altruistas con el prójimo, vincular los conocimientos con un servicio social concreto, cuidar el medioambiente, entre muchas otras acciones, permite que alumnos y docentes se replanteen sus valores y actitudes respecto a la construcción de un mundo más justo.
- Ver la posibilidad de crear “círculos restaurativos”. Las oportunidades de crecimiento y las herramientas que brinda esta práctica pueden ayudar a promover ambientes protegidos y resilientes. La experiencia dice que éstos constituyen un medio muy eficaz para favorecer el clima escolar y de aula.

Naturalmente, muchas de las premisas expuestas en este apartado existen y se llevan a cabo en diversas escuelas; pese a esto, conviene recordar la importancia de muchas acciones y estrategias que se hacen por costumbre. A fin de cuentas, la implementación de un modelo escolar eficaz y resiliente parece depender de la buena voluntad de las instituciones escolares y las personas que las conforman.

8.4 RECONOCER LA REALIDAD PARA UN MAYOR FRUTO

El desafío que produce alcanzar los objetivos propuestos, las luces que prevén la obtención de los hallazgos y, sobre todo, la evidencia empírica que busca corroborar la posibilidad de recrear la escuela desde la eficacia y la resiliencia escolar, son el resultado de un profundo trabajo de análisis. No obstante, para que este trabajo rinda verdaderos frutos, es necesario reconocer los aportes y las limitaciones metodológicas del mismo.

Después de todos estos años de investigación y reflexión, se considera que fue un gran acierto optar por una metodología cualitativa para lograr los fines

esperados, pero también para ahondar en perspectivas novedosas e inesperadas; por ejemplo, la necesidad de analizar el tejido social de las escuelas.

Precisamente, el método cualitativo ha ofrecido la posibilidad de poder conjugar los fundamentos teóricos sólidos, con la riqueza de las experiencias empíricas dinámicas y cambiantes; además, el margen que otorgó para intuir, interpretar, gustar, observar y sentir, difícilmente se hubiese logrado por otros caminos. De igual forma, el proceso de recolección y análisis de datos supuso la incertidumbre, el asombro y la flexibilidad del investigador para identificar a dónde llegar (objetivos propios), pero no fácilmente cómo y dónde finalizar (nuevas preguntas e hipótesis).

Una vez recabados los datos, el uso del programa informático Atlas.Ti 7, ayudó a la organización, codificación y categorización de los datos empíricos obtenidos en el estudio de campo. Producto de este ejercicio son los factores que aparecen como propios de una escuela eficaz y resiliente. El rigor y la atención puesta en cada uno de los hechos y fenómenos recogidos y observados, facilitaron el análisis posterior a través del programa.

Desde luego, los instrumentos empleados en el estudio de casos también cumplieron con su propósito. Las entrevistas, los grupos focales, la participación observadora, el cuestionario breve y la toma de video, más que apartar a los actores investigados, dio la oportunidad de crear vínculos, colaborar en las celebraciones y compartir algunos momentos cotidianos de las personas.

Por otra parte, la selección de los dos institutos educativos investigados, se considera, fue la más acertada, ya que ambos cumplían con el mínimo requerido para ser una muestra digna de estudio. De hecho, explorar dos escuelas accesibles en tamaño permitió adentrarse en profundidad en el entramado escolar y el contexto social de los centros. Especialmente, fue muy positivo el poder estar, vivir y convivir con los pobladores de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, población en la que se encuentra la Telesecundaria Tetsijtsilin.

Respecto al tiempo, los dos meses de estancia pactados desde un inicio con cada institución, proporcionaron diversa información, explícita e implícita, que difícilmente se hubiese podido recabar en un tiempo menor, como el constatar los espacios de rechazo o invalidación que existen entre los alumnos fuera de la

escuela, o el determinar cada una de las dimensiones que conforman un modelo escolar eficaz y resiliente, entre otras.

A diferencia de otros estudios que ignoran la voz de distintos participantes, este trabajo logró recopilar la opinión de diversos actores relacionados, directa o indirectamente, con el proceso organizativo y de enseñanza de las escuelas. Las creencias, convicciones y vivencias de alumnos, padres de familia, docentes, directivos, exalumnos y algunas personas ajenas a las instituciones, fueron tenidas en cuenta y no se omitieron en los resultados de la investigación.

En continuidad con lo anterior, la prolongada estancia en las escuelas permitió intuir distintas sensibilidades, desde aquellas que ponderaban los cambios hechos en los centros educativos, hasta aquellos que veían con sospecha o se resistían a cualquier transformación. Conocer los supuestos y presupuestos de muchas personas, fue una experiencia de incalculable valor.

Por último, un aporte metodológico de gran utilidad para el investigador fue el validar la información recopilada con los responsables de cada centro. Si bien no toda la información pudo agradar, en general, se recibió como una sana retroalimentación a la escuela y, por otro lado, no faltó quien manifestara un gran interés por conocer el desarrollo de un posible modelo escolar eficaz y resiliente en su centro.

Pese a todo lo señalado es necesario reconocer, aunque se juzgue contradictorio, “el otro lado de la moneda”, es decir, las limitaciones metodológicas de esta investigación.

De acuerdo con el número de instituciones seleccionadas para el trabajo de campo, se considera que la muestra de casos es muy reducida; conocer otras experiencias hubiese enriquecido la evidencia empírica de esta investigación, además de darle mayor solidez a las conclusiones obtenidas.

En la misma línea, durante la selección de los casos se rechazaron al menos tres escuelas por no cumplir con los requisitos solicitados; sin duda, analizar realidades escolares radicalmente opuestas pudo dar una mayor certeza de las dimensiones y los factores que hacen a una escuela, eficaz y resiliente.

Otro posible inconveniente, fue trabajar en dos centros educativos con realidades muy distintas; es verdad que esto tiene su riqueza pero se partió de dos contextos

que no fácilmente se podían contrastar entre sí: uno, educación pública y campesina; el otro, educación privada y urbana.

Aunque la muestra de participantes es variada, también se debe reconocer que faltó ahondar en algunos grupos de interés, por ejemplo: exalumnos, padres de familia, supervisores de la Secretaría de Educación Pública y personas relacionadas directa o indirectamente con las escuelas. De manera especial, resulta llamativa la renuencia de los supervisores a ser entrevistados y cuya opinión, hubiese servido para conocer la postura de la SEP respecto a la implementación de escuelas eficaces y resilientes en las zonas escolares a su cargo.

Finalmente, es oportuno mencionar que el uso de un breve cuestionario fue de gran utilidad; sin embargo, podría haberse incluido un instrumento más estructurado para conocer las impresiones de un mayor número de participantes. Con toda seguridad, recurrir a una investigación mixta hubiese aportado otro tipo de variables de incalculable valor.

Aun así, se tiene la certeza de que estos claroscuros metodológicos aportan las luces necesarias para futuras investigaciones sobre el tema. Más allá de los resultados, sencillos pero significativos, este trabajo supuso un esfuerzo de análisis profundo sobre la viabilidad de transformar la escuela en México, y construir modelos escolares eficaces y resilientes.

8.5 FUTUROS CAMINOS POR ANDAR...

El enfoque derivado de esta investigación ha puesto al descubierto algunas áreas de estudio que, seguramente, van a permitir enriquecer y desarrollar verdaderos contextos educativos eficaces y resilientes para las escuelas. Así, a la luz de la evidencia empírica y el marco teórico que sustentan este trabajo, a continuación se exponen algunas líneas de investigación que pueden ayudar al progreso de futuros estudios sobre el tema.

Tal como se observó, es necesario crear un instrumento que evalúe la situación del tejido social del centro, antes de querer implementar una cultura escolar diversa. En la posible reconstrucción del tejido social escolar, también vale la pena investigar la participación concreta de cada uno de los actores relacionados con

la institución educativa; por ejemplo: ¿Cómo afecta la participación de la familia, de los alumnos o los docentes, en la reconstrucción del tejido social? ¿De qué forma pueden implicarse los exalumnos en esta reconstrucción?

Respecto con el contexto social, sería importante analizar cómo influye el ámbito sociopolítico en el desarrollo de un modelo escolar eficaz y resiliente. Esta interrogante tiene sus aristas debido a la situación educativa actual en México. De igual forma, habría que conocer el papel que puede jugar la misma supervisión ante un proceso de transformación escolar: ¿Cómo incide la participación u oposición de la supervisión escolar en el florecimiento de modelos escolares eficaces y resilientes? ¿Es posible el cambio? ¿Cómo podría ser su injerencia? ¿Cuál es la postura de la SEP ante este posible cambio organizacional?

En torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, habría que indagar el impacto de un modelo escolar eficaz y resiliente en la mejora de procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos; para ello, el uso de investigaciones longitudinales facilitaría los datos necesarios sobre los progresos académicos de los estudiantes. Unido a esto, se requiere trabajar sobre un currículo que reoriente la práctica pedagógica del centro educativo. La formación que se debe brindar a los alumnos no puede limitarse a la “mera transmisión” de contenidos de tipo académico; el modelo escolar eficaz y resiliente exige enseñar habilidades y actitudes frente a la vida, que les permita a los alumnos continuar con su desarrollo integral.

Igualmente, sería interesante estudiar cómo egresan los alumnos de una escuela eficaz y resiliente, esto es: ¿Cuántos alumnos ingresan a la universidad? ¿Cuántos desempeñan una actividad socialmente pertinente? ¿A qué universidades asisten? ¿Cómo es su desempeño, al menos durante el primer semestre? Más aún, de gran riqueza sería contrastar a estos alumnos con aquellos que han egresado de escuelas con modelos educativos tradicionales; por ende: ¿Qué características distinguen a los alumnos que se integran a un modelo escolar eficaz y resiliente?

La institución escolar al garantizar un modelo organizativo y pedagógico eficaz y resiliente, se compromete a potenciar contextos escolares protegidos y sanos; no obstante, habrá que seguir reflexionando sobre los mecanismos psicosociales, individuales y colectivos, que ayuden a prevenir y superar los factores de riesgo. En esta línea, algunas interrogantes serían: ¿Cuál es la naturaleza de los factores institucionales implicados en activar procesos de protección? ¿Cómo interactúan

estos recursos con aquellos individuales? Hasta ahora, ¿cómo han respondido las escuelas a situaciones adversas y cómo han utilizado este conocimiento para optar por una adaptación positiva?

A sabiendas de la necesidad imperante por desarrollar estrategias de eficacia y resiliencia en escuelas vulnerables o con población marginal en México, queda una pregunta que se podría seguir investigando: ¿La implementación de un modelo escolar eficaz y resiliente es más fácil de lograr en instituciones con situaciones vulnerables o en aquellas con ambientes socialmente estables?

Por otro lado, los hallazgos de esta investigación solicitan seguir investigando la relación de los factores identificados como propios del modelo escolar y su relación con el rendimiento académico y la formación integral de los alumnos. Se sugiere además trabajar con otros constructos, con enfoques integrales, que puedan ayudar al entendimiento de las variables propuestas por la eficacia escolar y la resiliencia, tales como: la dinámica familiar, el sentido de logro y futuro, el propósito de vida, etc.

Desde una perspectiva más amplia, se sugiere la realización de un estudio cuantitativo que determine cuáles son las características previas, los rasgos culturales, las condiciones y la viabilidad para el desarrollo de modelos escolares eficaces y resilientes, en distintos contextos sociales. Finalmente, también hará falta la elaboración de una teoría cuyo propósito sea explicar cómo los centros escolares eficaces y resilientes influyen en el comportamiento de los alumnos y en la reorganización de las escuelas.

8.6 QUEDARSE CON LO MEJOR o UN MODO DE CONCLUIR

La eficacia escolar y la resiliencia durante años han ido por caminos paralelos y, en no pocas ocasiones, opuestos. Aunque sus enfoques son distintos, ambas corrientes han enriquecido los análisis, las estrategias y los recursos para la mejora de la educación; de ahí que uno de los principales aportes de este trabajo haya intentado ser poner en diálogo las dos estructuras de pensamiento.

La inquietud por construir desde lo concreto y la realidad, nos condujo a las experiencias de dos instituciones escolares. Conscientes o no, los centros tenían elementos propios de la eficacia y la resiliencia que era necesario sistematizar

como buenas prácticas, para dar sustento a la propuesta de un nuevo modelo escolar.

Comprender cómo es la cultura de las dos escuelas, identificar los factores de eficacia y resiliencia, interpretar el impacto que supone la presencia de estos factores para los centros y las sociedades que los acogen, y describir los factores que facilitan o dificultan el proceso de desarrollo de una comunidad escolar orientada a la eficacia y la resiliencia, son algunos de los objetivos que han intentado cumplirse.

Más allá de los resultados obtenidos, este planteamiento se convierte en un modelo alternativo real del ser y proceder como escuela; así, la necesidad de transformar la institución escolar comienza por valorar las posibilidades, las fortalezas y las riquezas de los centros educativos, en detrimento de querer sólo “responder” a las debilidades, los riesgos y los problemas que los circundan. Sin duda, esta nueva propuesta puede ayudar a transformar la mirada sobre la organización, la práctica docente y la orientación hacia la mejora de muchas escuelas en México.

La satisfacción y experiencia que deja este trabajo de investigación, sólo es el comienzo de un intenso deseo por continuar participando en el debate de que otra escuela es posible en México. Indagar, reflexionar, dialogar, observar, entrevistar, analizar, escribir, criticar, pero también resistir, corregir, dudar, repetir y a veces llorar, son algunas de las acciones que durante los años de elaboración de la tesis nutrieron nuestra capacidad de eficacia y resiliencia personal.

Anexos

ANEXO 1

ENCUESTA DE OPINIÓN

El presente cuestionario se dirige a los equipos directivos de la Telesecundaria Tetsijtsilin y el Colegio Patria Tercer Milenio, y tiene como finalidad recabar datos concretos sobre las acciones educativas que emprenden ambas instituciones para crear contextos escolares eficaces y resilientes.

Nombre de la institución educativa:

Cargo que desempeñas en la institución:

¿Cuántos años tienes laborando en el centro?:

¿Cuántos años tienes en el actual puesto?:

1. ¿Cómo fomento la eficacia escolar en la escuela?
2. ¿Cómo promuevo la resiliencia en la escuela?
3. Describe cómo es una escuela eficaz y resiliente.
4. ¿Me considero un directivo eficaz y resiliente? ¿Por qué?
5. ¿En mi escuela cómo se practica la justicia escolar? ¿Cómo se toman los acuerdos?
6. ¿En mi escuela cómo se fomenta la identidad cultural y escolar?
7. ¿Cómo es el clima laboral de mi escuela? ¿Cómo se promueven los vínculos sociales?
8. ¿Qué entiendo por escuela saludable?
9. ¿Cuál es el propósito educativo de la escuela?
10. ¿Cómo se resuelven los problemas en la institución? ¿Qué proceso se sigue? ¿Cómo lo afrontan? (poner ejemplos).
11. ¿Cómo contribuyo en la mejora escolar del centro?
12. ¿Cómo ejerzo mi liderazgo? ¿Cómo soy como líder?
13. ¿Qué consideras es lo más importante en el colegio? ¿Por qué?

ANEXO 2**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

El presente guion de entrevista en profundidad para los alumnos tiene como objetivo recabar cierta información que ayude a identificar las acciones educativas que emprenden ambas instituciones para crear contextos escolares eficaces y resilientes.

NOMBRE DE LA ESCUELA:

CURSO ACADÉMICO:

EDAD:

SEXO: H (hombre) / M (mujer)

- ¿Cómo es el ambiente de la escuela? ¿Cómo te sientes en la escuela?
¿Por qué?
- ¿Se fomentan relaciones de respeto? ¿Cómo?
- ¿Cómo es el ambiente en tu salón de clases? ¿El ambiente te motiva a estudiar y aprender? ¿Te sientes en confianza para preguntar tus dudas?
- ¿Las acciones educativas de la escuela fomentan el respeto y la valoración de las costumbres, tradiciones y creencias de tu cultura?
- ¿Cómo es el trato de los profesores? ¿Respetan tu cultura? ¿Hay profesores en quienes puedas confiar? ¿Alguno ha sido importante en tu vida?
- ¿Cómo es la forma de enseñar de los profesores?
- ¿Conoces el reglamento del colegio, qué opinas de él?
- ¿Consideras que la escuela te toma en cuenta? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Qué percepción tienen las personas externas respecto a la escuela?
- ¿Cuál es la percepción de los alumnos respecto a sus profesores?
- ¿Tiene algo que ver lo que aprendes en la escuela con tu vida cotidiana?
- ¿Consideras que las acciones educativas experimentadas en la escuela fortalecieron tu confianza, la seguridad en ti mismo? ¿Por qué?
- ¿Crees que las actividades y formas de enseñar de los profesores te ayudaron a reconocer tus capacidades? ¿Qué capacidades, cualidades, etc., descubriste de ti?

- ¿Qué personas te han animado a lo largo de tu vida para conseguir lo que te propones? ¿Cómo lo han hecho? ¿Existen personas que en algún momento de tu vida hayan sido ejemplos a seguir, quiénes?
- ¿Qué cosas, personas o situaciones te dan seguridad? ¿Cuáles te dan miedo?

ANEXO 3**GUÍA PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN**

La presente guía para grupos de discusión tiene como objetivo recabar información reflexionada, conjuntamente, sobre los factores protectores y de riesgo que aparecen en un centro escolar eficaz y resiliente.

GRUPO DE DISCUSIÓN: (nombres de quiénes lo componen).

ESCUELA:

1. ¿Las acciones educativas de la escuela fomentan el respeto y la valoración de las costumbres, tradiciones y creencias de tu cultura? ¿Cómo? ¿Por qué? Poner ejemplos.
2. ¿En la escuela se fomentan relaciones de respeto y cuidado por el otro entre los miembros de la comunidad educativa? ¿Qué es lo que caracteriza las relaciones sociales en la escuela? Poner ejemplos.
3. ¿El ambiente del aula promueve la equidad, la participación y la disposición al aprendizaje de los alumnos? ¿De qué forma? ¿Mediante qué actividades o acciones? ¿Cómo enseñan los profesores? ¿Hay profesores buenos o malos en el aula?, ¿Qué los distingue?
4. ¿Tiene alguna repercusión lo que se enseña en la escuela con la vida misma de los estudiantes? ¿De qué forma? ¿Qué materias facilitan esto? Poner ejemplos.
5. ¿Cuáles son los factores protectores identificados en la escuela? Describanlos.
6. ¿Cuáles son los factores de riesgo identificados en la escuela? Describanlos.

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE FRASES REFLEXIVAS

El presente cuestionario de frases reflexivas se dirige a los equipos directivos de la Telesecundaria Tetsijtsilin y el Colegio Patria Tercer Milenio, y tiene como finalidad reflexionar sobre los pilares de la resiliencia escolar en la vida de la comunidad educativa. Al finalizar el cuestionario los participantes compartirán sus respuestas a los otros miembros del grupo.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

- Yo soy en la institución...
- Yo tengo en la institución...
- Yo puedo en la institución...
- Nosotros podemos en la institución...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H.S. y Taylor, L. (2004). Classroom climate. En S.W. Lee, P.A. Lowe y E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Acevedo, M. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), pp. 21-35.
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Ahern, N.R. (2006). Adolescent resilience: An evolutionary concept. *Journal of Pediatric Nursing*, 21, pp. 175-184.
- Ainscow, M. (2007). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986) Statistical modelling issues in School Effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, series A*, 149(1), pp. 1-43.
- Alcaraz, I., Puig, M. y Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allport, G.W. (1975). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Allport, G.W. (1988). *La persona en psicología. Ensayos escogidos*. México, DF: Trillas.

- American Psychiatric Association (APA) (2009). *Health Psychology*. Recuperado el 4 de agosto de 2009, de <http://www.health-psych.org/AboutHowtoBecome.cfm>
- Anaya, G. (1995). *Neoliberalismo*. México: UIA.
- Anderson, C.S. (1985). The investigation of school climate. En G.R. Austin y H. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools* (pp. 97-126). Orlando: Academic Press.
- Andraca, A.M. (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Angus, L. (1993). The sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 333-345.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Arancibia, V., Schmidt, P. y Sancho, A. (1998). *Proyecto efectividad escolar*. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Area, M., Parcerisa, A., Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Arthaud, M.L., Rode, J.C., Mooney, C.H. y Near, J.P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminate, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, pp. 445-476.
- Auzmendi, E., Solabarrieta, J. y Villa, A. (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*. Cuadernos monográficos n.11. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ávalos, B. (1986). *Enseñando a los hijos de los pobres: Un estudio etnográfico en América Latina*. Oyawa: IDRC.
- Backhoff, E., Andrade, E., Monroy, L., Tanamachi, M., Bouzas, A. y Peón, M. (2005). *Estudio comparativo de la educación básica en México 2000-2005*. México: INEE.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Bouzas, A. y Peón, M. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: INEE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México, DF: INEE.
- Barba, F.J. (2008). *Las prácticas curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Barbosa, M.E.F. y Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escolar na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. En C. Franco (Org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.

- Barlach, L. (2005). O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito. Dissertação de Mestrado não-publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, 9(2), pp. 133-145.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baruth, K. y Carroll, J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58, pp. 235-244.
- Bazarra, L. y Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes. ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* Madrid: Ediciones SM.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, pp. 125-146.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-UNICEF.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF-Ministerio de Educación Chile.
- Benveniste, L., Carnoy, M. y Rothstein, R. (2003). *All Else Equal. Are Public and Private School Different?* New York-London: Routledge Falmer.
- Berger, P.L. (1989). *La revolución capitalista: cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*. Barcelona: Península.
- Bertely, B.M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, B.E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 58-84.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Blumberg, A. (1985). *The School Superintendent: Living with Conflict*. New York: Teachers College Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boggino, N. (2007). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones.

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, pp. 20-28.
- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pub Co.
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Brandi, S., Filippa, N., Schiattino, E. y Martin, M. (2000). *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- Brighouse, T. y Woods, D. (1999). *How to Improve your School*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brookhart, S.M. (2009). Assessment and examinations. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 723-739). New York: Springer.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2007). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Madrid: Paidós.
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Bryk, A.S., Camburn, E. y Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 751-781. DOI: 10.1177/0013161X99355004

- Burchinal, L. (2006). Information sources about resilience and resiliencia. En *ResilienceNet Virtual Library*. Recuperado en abril de 2010 de <http://resilnet.uiuc.edu/library.html>
- Bush, T. (1997). Collegial models. En A. Harris, N. Bennett y M. Preedy (Eds.), *Organizational Effectiveness and improvement in education* (pp.68-79). Buckingham: Open University Press.
- Callejo, G.J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Especializada de Salud Pública*, 76(5), pp. 409-422.
- Callejo, G.J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: La perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Campbell, A. y Groundwater-Smith, S. (2010). *Connecting inquiry and professional learning in education. International perspectives and practical solutions*. New York: Routledge.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º, 5º (1993-1994)*. Bogotá: MEN.
- Cano, E., Rubio, A., Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Graó.
- Cardozo, G. (2008). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa en promoción de la salud*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cardozo, G. y Alderete, A.M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, pp. 148-182.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view. *Journal of Educational Researcher*, 18(1), pp. 26-31.
- Carvallo, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(2), pp. 80-108.
- Carvallo, M. (2006). Factores que afecta el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 30-53.
- Carvallo, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 199-214.
- Carvallo, M., Caso-Niebla, J. y Contreras, L.A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 9(2).

- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro. Creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Caso, J. (2011). Variables personales, escolares y familiares relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes mexicanos de educación secundaria. *EduPsykhé*, 10(1), pp. 29-48.
- Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), pp. 226-238.
- Caso, J. y González, C. (2011). Variables personales, escolares y familiares relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes mexicanos de educación secundaria. *Revista EduPsykhé*, 10(1), pp. 29-48.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J.C., Contreras, L.A. y Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. UEE RT 10-002. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J.L. (2006). Evaluación del rendimiento de los centros educativos: identificación y factores de eficacia. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones* (pp. 61-82). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 4(3), pp. 9-15.
- Cecconello, A.M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- CENEVAL (2004). *Evaluación de la educación en México. Indicadores de EXANI-I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.
- Cervera, L., Lizárraga, G. y Sánchez-Guillén, C. (2008). Estudio georreferencial de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en el Municipio de Juárez, Chihuahua: análisis espacial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), pp. 2-24. Consultado en junio de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-cervera.html>
- Cervini, R. (2004). Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4).
- Cervini, R. (2006). Progreso de aprendizaje en la educación secundaria básica de Argentina: Un análisis multinivel de valor agregado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 54-83.

- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria de Argentina: un estudio multinivel comparativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 7(1), pp. 5-21.
- Cervini, R. (2010). El efecto escuela en la educación primaria y secundaria: el caso de Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, pp. 8-25.
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), pp. 299-317.
- Coffin, J.G. y Stacey, R.C. (2012). *Breve historia de occidente. Las civilizaciones y las culturas*. Barcelona: Planeta.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., y York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colmenares, M. (2002). Resiliencia: Sus valores psicológicos y socioculturales. En E. Sánchez, C. Balmer, M. Colmenares, L. Balegno, A. Mejía, M. Olaya y M. Villalobos, *La Resiliencia: Responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 21-46). Cali: CEIC Rafue.
- Colmenares, M. (2006). La ética como fundamento psicológico de la resiliencia. En M. Cyrulnik, M. Manciaux, E. Sánchez, M. Colmenares, M. Olaya y L. Balegno (Eds.), *La Resiliencia, Desvictimizar a la Víctima* (pp. 61-98). Cali: Rafue.
- Comboni, J. (1979). *La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Comboni, S. (2007). Pluralidad cultural, educación y derechos humanos. En *Mundialización y Diversidad Cultural* (pp. 133-152). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- CONEVAL –Consejo Nacional de la Evaluación- (2011). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México, en materia de rezago educativo 2011*. México: SEP.
- Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18 (2), pp. 76-82.

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Corbí, B. y Pérez-Nieto, M.A. (2012). Impacto de la impulsividad en el consumo de alcohol adolescente. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 11 (1), pp. 21-32.
- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), pp. 155-175.
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea/ Ministerio de Educación.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cotton, K. (1996). *School Size, School Climate, and Student Performance*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1994). The history, value and purpose of School Effectiveness Studies. En D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (Eds.), *Advances in Schools Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.
- Creemers, B.P.M. (1996). The School Effectiveness Knowledge Base. En D. Reynolds, R. Bollen, B.P.M. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Making Good Schools* (pp. 36-58). London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. (1997). *Towards a theory of educational effectiveness*. New York: Open University Press.
- Creemers, B.P.M. (2007). Effectiveness School Improvement –ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer.
- Creemers, B.P.M. y Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El Bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), pp. 83-96.
- Cueto, S. (2001). Breakfast and performance. *Public Health Nutrition*, 4 (6), pp. 1429-1431.
- Cueto, S. (2005). Height, weight, and education achievement in rural Peru. *Food and Nutrition Bulletin*, 26 (2), pp. 251-260.

- Cueto, S. y Secada, W. (2003). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*. México: ITESO.
- Cyrlunik, B. (2001). *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2002). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2004). *Del gesto a la palabra*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2007). *De cuerpo y alma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonio de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dalton, S.S. (2007). *Five Standards for Effective Teaching: How Succeed with all Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daverio, P.A. (2007). Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia. En M. Munist, N. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (Comps.), *Adolescencia y Resiliencia* (153-165). Buenos Aires: Paidós.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Toley, H. y Bereford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- De la Cruz, J.L. y Tello, A. (2014). *Glosario sobre cambio climático, riesgo y vulnerabilidad*. Cd. Victoria, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Revista Bordón*, 40(2), pp. 149-161.
- De la Orden, A. y González, C. (2005). Perfiles de alumnos con bajo rendimiento académico y con rendimiento académico suficiente. Variables que marcan las diferencias. *EduPsykhé*, 5 (1), pp. 33-53.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- De la Torre, S., Oliver, C. y Sevillano-García, M. (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.
- De Pedro, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: Un cambio de miradas en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), pp. 107-124.
- Deal, T.E. (1985). The symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 8(5), pp. 601-620.

- Del Val Cid, C. y Gutiérrez-Brito, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar: El nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, J. A. (2002). *Análisis sistémico. Su aplicación a las comunidades humanas*. Madrid: CIE Dossat 2000.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *CEE Participación Educativa*, 11, pp. 59-72.
- Díaz-Oñoro, J.M., Martínez, M. y Vásquez-Vera, L.A. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo*, 57, pp. 121-155.
- Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Santillana Ediciones.
- Domingo-Curto, J. (2010). *Pensar en contexto. Hacia una psicología del pensamiento contextualizado*. Barcelona: UOC.
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Douglas, D., Von Hippel, P. y Hughes, M. (2008). Are failing schools really failing? Using seasonal comparison to evaluate School Effectiveness. *Sociology of Education*, 81, pp. 242-270.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.
- Ehrensaft, P. y Tougsinant, N. (2000). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Comp.), *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse* (pp. 159-174). Buenos Aires: Gedisa.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellis, A. (1975). *Success and Failure: A summary of Findings and Recommendations for Improving Elementary Reading in Massachusetts City Schools*. Watertown, MA: Educational Research Corporation.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2001). La escuela como una organización que aprende: ¿una contribución a la renovación y mejora de la educación? *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 19-33.
- Escudero, J.M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Caleidoscopio, Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, 1, pp. 33-54. Recuperado de: http://revista.cepjaen.es/numero_01/pdf/articulo_02.pdf
- Essonba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ezpeleta, J. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación del programa para abatir el rezago educativo*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Fernández, T. (2003). *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la educación primaria de México: Un análisis de tres niveles*. México: SEP.
- Fernández, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis doctoral Inédita. México, DF: COLMEX, Centro de Estudios Sociológicos.
- Fernández-Ledesma, J. (2010). *Estudio para determinar el nivel de satisfacción de la población beneficiada con los programas de actividad física y estilos de vida saludables ofrecidos por la Secretaría para la Recreación y el Deporte del Municipio de Itagüí*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), pp. 1-27.
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ferrão, M.E., Beltrão, K.I. y Fernandes, C. (2003). *Aprendendo sobre a escola eficaz evidencias do SAEB-99*. Brasília: INEP/MEC.
- Ferreira, A., Altamira, L. y Zozaya, C. (2009). *La resiliencia en la escuela: Un camino a la salud mental*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/guest975e56/la-resiliencia-en-la-escuela-ok>
- Fidalgo, A. y Sein-Echaluce, M.L. (2011). *Aprendizaje, innovación y competitividad*. Madrid: CSIC.
- Fiorenza, A. (2009). *Cuando el amor no basta*. Barcelona: Planeta.
- Flores, L. y Retamal, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: Desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 4 (8), pp. 319-338.

- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Franco, C. (2003). A investigação sobre eficácia escolar no Brasil. En F.J. Murillo (Coord.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (pp. 191-207). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fuentes, A. et al. (2006). Estudio internacional de las escuelas eficaces en Chile y Guatemala para la formulación de una propuesta educativa en mejoramiento de la calidad de la educación. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones* (pp. 169-198). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gamoran, A. (2004). Classroom organization and instructional equity. En J. Herbert, A.J. Walberg, D. Reynolds y M.C. Wang (Eds.), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking, and Grouping* (pp. 141-155). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García-Huidobro, J.E. (2004). *Equidad en la Educación chilena. Ponencia en el Congreso Mundial de Educación*. Santiago de Chile: AMCE.
- García, M. (2010). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- García, R., Pérez, C. y Escámez, J. (2011). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclee.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, pp. 459-466.
- Garmezy, N., Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, pp. 97-111.
- Gaviria, J., Martínez, R. y Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en Desarrollo: el caso de los recursos en Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(20).
- Gaviria, J. y Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*: Madrid: La Muralla.
- Gaxiola, J. y Palomar-Lever, J. (2013). *Estudios de resiliencia en América Latina Vol. 2*. México: Pearson
- Geertz, C. (1994). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

- Giordano, S., Nogués, S., Urrutia, S. y Vera, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad. Un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuelas, familias y comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gil, G.E. (2010). La resiliencia: Conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias del Profesorado*, 19, pp. 27-42.
- Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Giroux, H.G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goleman, D. (2000, marzo-abril). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, pp. 78-90.
- González, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- González, A. (2005). *El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González-Garza, A.M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. México: Kairós.
- González, N. y Valdez, J. (2006). Estado de estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, pp. 31-46.
- González, I. y López, I. (2010). Improving the Quality for All o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 123-143.
- Good, T.L., Wiley, C.R. y Flores, I. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. En L. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-815). New York: Springer.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgments. *British Journal of Educational Studies*, 38(3), pp. 204-233.
- Gray, J. (2006). La eficacia escolar y otros resultados de la enseñanza secundaria: una evaluación de tres décadas de investigación británica. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp.16-28.
- Greene, R. y Conrad, A. (2002). Basics assumptions and terms. En R. Greene (Ed.), *Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy and Research*. Washington, DC: NASW Press.

- Grotberg, E. H. (1995). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, E. H. (1996). *Resiliencia, construyendo en adversidad*. Santiago: Ceanim.
- Grotberg, E. H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez-Ojeda (Comp.), *Resiliencia: Descubriendo las Propias Fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E.H. (2006). Qué entendemos por resiliencia, cómo promoverla y cómo utilizarla. En E.H. Grotberg (Comp.), *La Resiliencia en el Mundo de Hoy. Cómo superar las Adversidades*. Madrid: Gedisa.
- Gruhl, M. y Körbächer, H. (2013). *Adiestrarse en la resiliencia*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- Guldemon, H. y Bosker, R. (2009). School effects on students' progress –a dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (2), pp. 255-268.
- Gurung, R. y Schwartz, B. (2009). *Optimizing teaching and learning. Practicing Pedagogical Research*. Malden: Ma: Wiley-Blackwell.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), pp. 5-12.
- Gutiérrez-González, G. y Morales, E. (2012). *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 Aniversario*. México: SEP/CGEIB.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), pp. 157-191.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E. y WoBmann, L. (2007). The role of education quality in economic growth. *World Bank Policy Research Working Paper 4122*.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 503-527. DOI: 10.1016/S0883-0355(02)00006-X
- Harris, A. (2001). Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement. En E. Harris y N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement. Alternative Perspectives* (pp. 7-25). London: Continuum.
- Harris, A. y Bennett, N. (2001). *School effectiveness and school improvement*. London: Continuum.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-98.

- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, pp. 226-234.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Henry, M. (1996). *Parent-School Collaboration*. Albany: State University of New York Press.
- Herrera, M. y López, M. (1996). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)*. Documento inédito. Caracas: Banco Mundial/CICE.
- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hopkins, D. (2006). *Cada escuela una gran escuela*. Barcelona: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hopkins, D. (2010). Every school a great school. Realising the potencial of system leadership. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 741-764). London: Springer.
- Hunt, G.H., Wiseman, D. y Touzel, T.J. (2009). *Effective Teaching: Preparation and Implementation*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- INEE (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México: el caso de la educación básica*. México: INEE.
- INEE (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Informe 2008*. México: INEE.
- INEE (2008b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México: INEE.
- Infante, F. (2003). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez-Ojeda (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jadue, G., Navarro, L. y Galindo, A. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 2, pp. 43-55.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2016). *La evaluación en el aprendizaje colaborativo*. México: SM de Ediciones.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur résilience. *Revue Québécoise de Psychologie*, 22 (1), pp. 163-186.
- Junqueira, M. y Deslandes, S. (2003). Resiliência e maus-tratos a criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (1), pp. 227-235.
- Kobasa, S. (1979). Stressfull life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 707-717.
- Konu, A.I. (2006). School well-being in Grades 4-12. *Health Education Research*, 21(5), pp. 633-642.
- Kotliarenco, M.A. (2000). *Actualizaciones en resiliencia*. Buenos Aires: Fundación B. Van Leer.
- Kotliarenco, M.A. y Dueñas, V. (1994). Vulnerabilidad versus resiliencia: Una propuesta de acción. *Notas sobre Resiliencia*. Santiago de Chile: Serie de Documentos de Trabajo.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Kuperminc, G., Wilkins, N., Roche, C. y Jiménez, A. (2008). *Risk, Resilience and Positive Development among Latino Youth. Handbook of US Latino Psychology: Developmental and community Based Perspectives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lagos, N. y Ossa, C.J. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15(1), pp. 37-52.
- Landau, B. (2009). Classroom management. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 739-754). New York: Springer.
- Lastra, E. (2006). La calidad educativa en las escuelas públicas mexicanas. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. 15 Buenas Investigaciones (pp. 223-260). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Laudadio, A. y D'Alessio, M. (2009). Il percorso di validazione della Religious Attitude Scale (RAS). *Giornale Italiano di Psicologia* 37 (2), pp. 465-488.
- Laudadio, A. y Mazzocchetti, L. (2011). Spiritualita e religiosita come fattori gender specific della resilienza. *Orientamenti Pedagogici* 58 (4), pp. 769-784.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L. y Fiz-Perez, J. (2011). *La resiliencia: Teorie, modelli e strumenti di misurazione*. Roma: Carocci.

- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención Psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 30(1), pp. 89-104.
- Leonard, C., Bourke, S. y Schofield, N. (2004). Affecting the affective: Affective outcomes in the context of school effectiveness, school improvement and quality schools. *Issues in Educational Research*, 14.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Libório, R., Castro, B. y Coelho, A. (2006). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: Conceitos e reflexões críticas. Em D. Dell’Aglío, S. Koller y M.A. Yunes (Eds.), *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco a Proteção* (pp. 89-117). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- LLECE- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje y Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado de la Educación Básica. Segundo Informe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- LLECE- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica. Informe Técnico*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- LLECE- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2006). Estudio internacional sobre factores asociados al logro educativo en Latinoamérica. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones* (pp. 199-221). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Chile: PREAL.
- López-Calva, M. (2010). *La formación valoral social: Tendencias y horizontes*. León, México: Instituto Lux, A.C.
- Louis, K.S. y Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Newbery Park, CA: Corwin Press.
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Luengo, F. y Moyá, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: Claves para la acción*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luneau, S. (2003). *Construir la autoestima en primaria. Del conocimiento a la identidad*. Barcelona: Octaedro.

- Luthar, S. (2006). A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 740-795). New York: Wiley.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), pp. 543-562.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 51-74). Dordrecht: Springer.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacGregor, S. (2012). Do we need a European drugs strategy? *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19 (6), pp. 429-435.
- Mackenzie, D.E. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Research*, 12(4), pp. 5-17.
- Maddi, S. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Manciaux, M. (2004). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: Estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse* (pp. 56-78). Madrid: Gedisa.
- Marchena, M.R. (2010). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Marchesi, A. (2016). *Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza*. México: Fundación SM.
- Mardones, J.M. (1997). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Marina, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Marro, F. (2008). Promoción de la salud psicosocial en docentes desde el paradigma de la resiliencia y la voluntad de sentido. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 12, pp. 63-87.
- Marro, F. (2009). Análisis del proceso resiliente de un instituto de educación secundaria desde la voluntad del sentido. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 13, pp. 69-90.

- Martín-García, X. y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martín, M., González, A., Torrego, J.C. y Armengol, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: percepciones y resultados*. Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G., García-León, A. y González-Jareño, M. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), pp. 66-72.
- Martínez, R. (2008). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 217-250.
- Martínez, F. (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? *Páginas de Educación*, 2, pp. 7-27.
- Martínez-Mercado, C. (2010). *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Martínez-Mercado, C. (2011). *Modelo educativo para el fortalecimiento de la secundaria. Documento base*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Martínez, M. y Hoyos, G. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. (2009). *A new era for school reform: going where the research takes us*. Aurora, Colorado: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Masten, A.S. (1999). Resilience comes of age: Reflections of the past and outlooks for the next generation of researches. En M. Glantz y J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* (pp. 281-296). New York: Plenum.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, pp. 227-238.
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, pp. 921-930.
- Mateu-Pérez, R., García-Renedo, M., Gil-Beltrán, J.M. y Caballer-Miedes, A. (2010). *La importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia*. I Congreso Europeo de resiliencia. Acceso <http://resilienciabarcelona.net/wp-content/uploads/2010/10/com.-la-importancia-de-los-docentes.pdf>
- Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 29-37.
- Maurin, S. (2013). *Educación emocional y social en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/-iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mayer, R. (2009). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mayeske, G.W., Wisler, C.E., Beaton, A.E., Weinfield, F.O., Cohen, W.M., Okada, T., Proshek, J.M. y Taber, K.A. (1972). *A Study of Our Nation's Schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo: Métodos y recursos para profesionales*. Madrid: Morata.
- McKown, C. y Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology, 46*(3), pp. 235-252.
- McLaughlin, M. y Talbert, J.E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melillo, A. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós
- Melillo, A. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez-Ojeda, N. y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1), pp. 29-37.
- Mendoza, G. y González, J.A. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. México: CIAS, Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, A.C.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millán, M. (1978). *La eficacia de la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valencia.
- Miller, S.K. (1985). Research on exemplary schools: An historical perspective. En G.R. Austin y H. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools* (pp. 3-30). Orlando, FL: Academic Press.

- Milstein, M. (1993). *Restructuring Schools: Doing It Right*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Serie Económica no. 85. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Ostoic, C. (2005). *Equity and Achievement in the Chilean School Choice System*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Mondragón, H. (2007). La casita de Vanistendael: Juego digital un recurso didáctico para el concepto de resiliencia. Extraído el 20 de Junio de 2009, de <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/13-HMO.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Monroy, B. y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella? *Salud Mental*, 34(3), pp. 237-246.
- Montolío, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas las personas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 100-119.
- Moral, C. y Pérez-García, M.P. (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Morales, M. C. (2013). *Educación indígena y resiliencia: El caso de los egresados de la Telesecundaria Tetsijtsilin*. México: COMIE.
- Morris, C. y Maisto, A. (2009). *Psicología*. México: Pearson.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset, England: Open Books.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Wich way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), pp. 213-229.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Sage.
- Munist, M. y Suárez, E. (2007). Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. En M. Munist, N. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (Comps.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 37-60). Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, C. y Rodríguez, P. (1976). *Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos*. México: CEE-ECIEL.

- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, L. y Pérez-Albo, J. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, pp. 69-84.
- Muñoz-Izquierdo, C., Márquez, A., Sandoval, A. y Sánchez, H. (2004). *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo*. Informe de Investigación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Secretaría de Educación Pública.
- Murillo, F.J. (2001). Mejora de la eficacia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 47-74.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Murillo, F.J. (2003b). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello/CIDE.
- Murillo, F.J. (2004). La metodología de investigación en Eficacia Escolar. En L.J. Piñeros (Ed.), *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza el vuelo* (pp. 153-193). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2004b). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, pp. 111-131.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, pp. 45-62.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.

- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 6-35.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), pp. 1-23.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter. Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J., Martínez, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 7-27.
- Myers, D., College, H. y Diener, E. (1997). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), pp. 10-19.
- NBPTS- National Board for Professional Teaching Standards (1993). *What Should Teachers Know and be able to do?* Detroit, MI: Author.
- Negrón, A. (2009). *El director resiliente: Factor determinante para un buen clima organizacional escolar*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- New York State Department of Education (1976). *Three Strategies for Studying the Effects of School Process*. Albany, NY: Bureau of School Programs Evaluation.
- Nizzoli, U. y Colli, C. (2004). *Giovani che rischiano la vita. Capire e trattare i comportamenti a rischio negli adolescenti*. Milán: Mc Graw-Hill Companies.
- Núñez, V., Tizio, H., Medel, E. y Moyano, S. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Obando, O.L., Villalobos, M.E. y Arango, S.L. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), pp. 149-159.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós-MEC.
- OCDE (2000). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OCDE Programme for International Student Assessment (PISA-2000)*. Paris: OCDE.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.

- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2005). *PISA 2003, data analysis manual SPSS users*. Paris: OCDE.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Ocejo, V. y Hernández, A.P. (2016). *Derechos humanos y educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana.
- Oliveros, M. (2008). Violencia escolar (Bullying) en colegios estatales de primaria en Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4).
- Omar, A., Paris, L., De Souza, M., Da Silva, S.H. y Peña, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileños y mexicanos. *Suma Psicológica*, 16(2), 69-84.
- Oñate, M., Blasco, M. y Cujó, J. (2009). Educar para la resiliencia. En P. Fernández Berrocal (Coord.), *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 555-560). Madrid: Fundación Marcelino Botín.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S. y Brown, A.H. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S. y Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, pp. 1217-1222.
- Pagán, S. (2009). El nivel de resiliencia y el grado de inteligencia emocional de los directores escolares en la toma de decisiones para la solución de problemas en las escuelas intermedias públicas urbanas de Puerto Rico. *Revista de Investigación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico*, 1(2), pp.19-25.
- Palafox, J.C., Prawda, J. y Vélez, E. (1994). Primary school quality in México. *Comparative Education Review*, 38(2).
- Palomar-Lever, J. y Gómez-Valdez, N.E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27(1), pp. 7-22.
- Palomar-Lever, J. y Gaxiola, J. (2012). *Estudios de resiliencia en América Latina*. Vol. 1. México: Pearson.
- Palomares, A. (2009). El nuevo enfoque docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), pp. 45-75.
- Paredes, J. (2010). *Historia universal contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Pastrana, L. (1997). *Organización y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pedrinaci, E., Cañal, P. y De Pro, A. (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, R., García, J., Quintanal, J., Goig, R., González, M. y Riopérez, N. (2012). *El portafolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED. Colección Máster.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Editorial Graó.
- Plowden Committee (1967). *Children and Their Primary Schools*. London: HMSO.
- Pollit, E. (1990). *Malnutrition and Infection in the Classroom*. Paris: UNESCO.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, M.A. (2010). *Reinventarse. Tu segunda oportunidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Puig, G. y Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1983). Effective Schools: A review. *Elementary School Journal*, 4, pp. 427-452.
- Putton, A. y Fortugno, M. (2006). *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*. Roma: Carocci.
- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), pp.153-171.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ralph, J.H. y Fennessey, J. (1983). Science or reform: Some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64(10), pp. 689-694.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.

- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *School Organization*, 2(3), pp. 215-237.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). The Processes of school effectiveness. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Stringfield, S., Teddlie, C. y Schaffer, G. (2005). *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London: Routledge.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), pp. 307-321.
- Richardson, G., Neiger, B., Jensen, S. y Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, pp. 33-39.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 24 (4)
- Rodríguez, J.M. (2008). *Administración educativa liberadora y lideradora: Apuntes desde la filosofía y la investigación*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Abacoa.
- Rodríguez, O.R. y Murillo, F.J. (2011). Estimación del efecto escuela para Colombia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), pp. 299-316.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas-Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Román, M. (2005). *Evaluación proyecto enseñar para aprender. Un modelo de apoyo a escuelas donde todos los alumnos aprenden*. Santiago de Chile: CIDE-Fundación Ford.
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En UNESCO, *Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL* 104, pp. 37-53.
- Romero, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosenthal, R. y Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 377-415.

- Rubie-Davis, C.M. (2009). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80 (1), pp. 21-35.
- Rubie-Davis, C.M. (2010). Teacher expectations and labeling. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 695-707). New York: Springer.
- Rubie-Davis, C.M., Hattie, J. y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), pp. 429-444.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2003). *Triangulación*. Bilbao: Universidad de Deusto ICE.
- Ruíz, J.M. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial Universitas.
- Ruíz-Cuéllar, G. (2006). Bordando en torno a la eficacia escolar: Un estudio sobre calidad de la educación primaria en Aguascalientes, México. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones* (pp. 411-440). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J., Maughan, B. y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Saavedra, E. (2005). Resiliencia: La historia de Ana y Luis. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, pp. 91-101.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), pp. 45-61. DOI: 10.1007/s10833-008-9098-2
- Salgado, A.C. (2005). Métodos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana. *Liberabit, Revista de Psicología*, 11, pp. 41-48.
- Salgado, A.C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), pp. 133-141.
- Salichs, A. (2002). *Diseño de un modelo de consejería grupal para promover resiliencia en estudiantes de nivel intermedio en alto riesgo de abandonar la escuela: Grupo focal de consejeros escolares*. Disertación Doctoral. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río de Piedras.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Report Commissioned by Centre for British Teachers. London: CfBT. Recuperado de: <http://cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>

- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. y Thomas, S. (1995b). Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), pp. 285-307.
- Santos del Real, A. (2001). *Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Santos-Rego, M., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: Un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, pp. 43-62.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Satué, E. y Julián, J. (2010). *La voz de la experiencia. Sentimiento y ciencia para el profesorado novel*. Huesca: Centro de Profesores y Recursos de Huesca.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. París: UNESCO.
- Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (2007). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Bingley, UK: EMerald.
- Schmelkes, S. (1996). *La calidad de la educación Primaria. El caso de Puebla, México*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Schmelkes, S. (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.
- Seligman, M.E. (1991). *El optimismo se adquiere*. Buenos Aires: Atlántida.

- Seligman, M.E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), pp. 5-14.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline, the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, pp. 165-176.
- Sevillano-García, M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Sevillano-García, M.L. (2011). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: UNEP/Pearson Educación.
- Sheffield, P. y Saunders, S. (2002). Using the British education index to survey the field of educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), pp.165-183.
- Sielbert, A. (2007). *La resiliencia. Construir en la adversidad*. Madrid: Alienta Editorial.
- Simpson, M.G. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino es posible*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Slater, R. y Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), pp. 242-257.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Slavin, R.E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education: What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), pp. 5-14.
- Slee, R. y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On Equality If Educational Opportunity*. New York: Vintage Books.
- Soares, J.F. (2003). Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28, pp. 103-123.
- Soares, J.F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), pp. 83-104.
- Solana, F. (2005). *Educación y desigualdad*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). *Case studies in science education*. Urbana: University of Illinois, CIRCLE.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R. y Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 41-74). Dordrecht: Kluwer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp.221-258. DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Research* (pp.35-69). Groningen: ICO.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suárez, E.N. (2001). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo y E.N. Suárez (Coord.), *Resiliencia: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, E.N. (2006). *Avances en el concepto y aplicación de resiliencia comunitaria*. II Jornadas sobre Resiliencia, Aplicaciones en Resiliencia: Hacia lo posible. Zaragoza.
- Suárez, E.N. y Melillo, A. (2008). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Subirats, J., Nogales, I. y Gottret, G. (1991). *Proyecto de escuelas multigrado*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of Schools Effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Palmer Press.
- Teddlie, C., Stringfield, S. y Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International*

- Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 160-186). London: Palmer Press.
- Terán-Trillo, M. (2014). *Investigación social en tanatología. Aspectos teóricos y una aplicación basada en resiliencia*. México: UNAM.
- Tenti, E. (2007). La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno. En E. Tenti (Coord.), *La Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*: Madrid: La Muralla.
- Tomasini, G.A. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.
- Tomkiewicz, S. (2003). El buen uso de la resiliencia: Cuando la resiliencia sustituye a la fatalidad. En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: Resistir y rehacerse* (pp.63-81). Barcelona: Gedisa.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
- Treviño, E. y Treviño, G. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: Un estudio de las desigualdades educativas en México –análisis descriptivo*. México: INEE.
- Treviño, G. y Treviño, E. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: INEE.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CSIC).
- UNESCO/OREALC (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35(3), pp. 341-365.
- Ungar, M (2005). A thicker description of resilience. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 3, pp. 89-95.
- Ungar, M. (2006). Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. *Journal of the Canadian Academy of Children and Adolescence Psychiatry*, 15(2), pp. 53-58.

- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, pp. 218-235.
- Vaccaro, L. y Fabiane, F. (1994). *Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socioeconómico bajo: El caso del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas pobres*. Proyecto Fondecyt no. 1930323.
- Valdebenito, E., Loizo, J. y García, O. (2009). Resiliencia desde una metodología cualitativa. *Fundamentos en Humanidades*, 19, pp. 195-206.
- Vallejo, G., Arnau, J. y Bono, R. (2008). Construcción de modelos jerárquicos en contextos aplicados. *Psicothema*, 20(4), pp. 830-838.
- Van Petegem, K., Creemers, B.M.P., Aelterman, A. y Rossel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28, pp. 451-468.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia, un concepto largo tiempo ignorado*. Ginebra: BICE.
- Vanistendael, S. (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. En la publicación del *II Congreso Internacional sobre Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes*. Madrid: Mafre, pp. 3-25.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: Construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). *Resiliencia y sentido de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. 2ª ed. Madrid: Trotta.
- Velázquez, V.M. (1996). La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, pp. 197-211.
- Véliz, F. (2014). *Resiliencia organizacional. El desafío de cuidar a las personas, mejorando la calidad de vida de las empresas del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vera, M. (1998). Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de Investigación Económica*, 17, PP. 67-96.
- Vera-Poseck, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), pp. 3-8.
- Vera-Poseck, B., Carbelo, B. y Vecina, M (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático.

- Vergara, J.J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. México: SM de Ediciones. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), pp. 40-49.
- Viguer, P. y Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia: una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación, Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 23(1), pp. 105-118.
- Villalba-Quesada, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial*, 12(3), pp. 283-299.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), pp. 165-178.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, G. (1971). *Inter-city Children can be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Werner, E. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), pp. 72-81.
- Werner, E. (2003). Prólogo en N. Henderson y M. Milstein, *Resiliencia en la escuela* (pp. 15-17). Buenos Aires: Paidós.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F.J. y Dejong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programs in eight European countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 387-405.
- Willms, J.D. (1992). *Monitoring school performance. A guide for educators*. London: Falmer Press.

- Willms, J.D. y Somers, M.A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *International Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), pp. 409-445.
- Wiseman, A.W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), pp. 1-24.
- Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wolin, S.J. y Wolin, S (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. New York: Villard Books.
- Yates, T.M. (2010). Resiliencia a edad temprana y sus impactos en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Luthar y Sameroff. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. Peters y M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Localizado el 20 de mayo de 2010 en: www.encyclopedia-infantes.com/documents/YatesESPxp.pdf.
- Yin, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.
- Yunes, M.A. (2006). Psicologia Positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. Em D. Dell'Aglio, S.H. Koller y M.A. Yunes (Eds.), *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco a proteção* (PP. 45-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ynclán, M.G. y Zúñiga, E. (2013). *Aprendizaje situado. Dos experiencias en educación básica*. México: Ediciones Educación y Cultura.
- Yunes, M.A. (2006). Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. Em D. Dell'Aglio, S. Koller y M.A. Yunes (Eds.), *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco a proteção* (pp. 45-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Zolly, A. y Healy, A. (2012). *Resiliencia. Por qué las cosas vuelven a su lugar*. Bogotá: Buena Semilla.
- Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del arte. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Zorrilla, M. (2009). Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2).
- Zukerfeld, R. y Zukerfeld, R.Z. (2011). Sobre el desarrollo resiliente: perspectiva psicoanalítica. *Clínica Contemporánea*, 2(2), pp. 105-120.

