

Eficacia escolar. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México

GUSTAVO MUÑOZ ABUNDEZ

Dirección de Evaluación de Escuelas, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

1. Introducción

Este documento tiene dos objetivos: presentar muy sintéticamente los avances teórico-metodológicos en la línea de la eficacia escolar y hacer un recuento de algunos de los trabajos más importantes en México desde esta perspectiva.

Se concluye que la investigación en este tema es incipiente en el país aunque, hay elementos para afirmar que se cuenta con trabajos de buena calidad que permiten dibujar un panorama de los efectos de las escuelas de educación básica en cuanto a resultados de los alumnos.

2. Eficacia y mejora escolar ¿continuidad o complementariedad?

En la literatura sobre el tema, se implica que el movimiento de la eficacia escolar y el de mejora de la escuela¹ están vinculados de alguna manera. Dicha vinculación se afirma desde dos perspectivas fundamentalmente, de continuidad y de complementariedad. Una más señala que es ocioso e incluso riesgoso separarlas.

Muñoz-Repiso y Murillo (2001), señalan que el movimiento teórico-práctico de la *eficacia escolar* se interesa por estudiar el producto logrado por las acciones de la escuela (aprendizaje) y las condiciones que lo determinan, más allá de lo esperable según las condiciones en las que trabaja.

Por su parte, la *mejora de la escuela*, aclaran, tiene un enfoque eminentemente práctico y busca cambiar o mejorar el centro educativo "...a partir de estudios científicamente validados y de experiencias llevadas a cabo por otros centros" (2001, p. 8), este movimiento ha aportado, según ellos, el conocimiento de las fases de un proceso de cambio al interior de una institución y conceptos como el de aprendizaje organizativo, entre otros.

Backhoff et al (2007), conservan la distinción, pero mantienen la denominación de este campo como de *escuelas eficaces* con dos aproximaciones, una de *función de la reproducción* y otra *culturalista*. La

¹ Estos *movimientos*, como les llama Murillo, tienen como antecedente principal —entre otros trabajos— el informe Coleman (1966), un amplio estudio en Estados Unidos que demostró que los efectos de los recursos educativos (gasto por alumno, experiencia del profesor, existencia de laboratorios y libros en las escuelas, etc.) tenían poco poder explicativo sobre el rendimiento de los alumnos, una vez controlado su status socioeconómico. Las condiciones socioculturales de las familias, en cambio, explicaban mejor las diferencias en el rendimiento, lo que perfiló la conclusión de que la escuela *no hace la diferencia* y las desigualdades sociales se mantienen a pesar de ella. Hubo un grupo de escuelas atípicas, sin embargo, que no se comportó con esa regularidad encontrada, ya que obtenían mejores puntajes de lo esperado, del estudio de sus características derivó el movimiento de eficacia escolar.

primera busca determinantes universales de la efectividad de las escuelas y la segunda busca *comprender la dinámica de la autoridad y el poder en relación con los estudiantes, maestros y administradores en un sistema escolar organizado jerárquicamente* (p. 23). Blanco (2007), habla de *estudios cualitativos de eficacia escolar*.

La distinción permite, entre otras cosas, discriminar factores que caracterizan a las escuelas eficaces y los procesos que se dan lugar en su interior.

Sin embargo, Muñoz et al (2004), advierten que esa separación es *relativamente ficticia* y que genera confusiones, ya que, argumentan, abordan el mismo problema y comparten las premisas centrales de partida, aclaran que:

Mientras que el enfoque de eficacia escolar se desarrolla desde la academia con la finalidad de encontrar principios subyacentes de la calidad del éxito o fracaso escolar dentro de las escuelas; el movimiento de mejores escuelas ha sido desarrollado principalmente por administradores y autoridades escolares y locales que han procurado reformas para mejorar la eficacia de las escuelas. En términos generales, aunque existen algunas diferencias terminológicas, el traslape entre las vertientes es evidente e incluso hay experiencias en que se ha trabajado en colaboración. (p. 9)

De esta forma, los argumentos sobre los que gira la distinción, independientemente del acuerdo que se tenga en aceptarla, tienen que ver con dos aspectos: el tipo de acercamiento (cuantitativo asociado a la eficacia y cualitativo a la mejora) y los sujetos que demandan los resultados (académicos en la eficacia y autoridades/administradores en la mejora). Aunque comparten pretensiones en cuanto a construcción del conocimiento se refiere.

3. Complejidad de la noción de eficacia escolar

Más allá de la distinción entre mejora y eficacia, Fernández (2003a), concluye, después de una revisión de la extensa bibliografía sobre la temática, que no existe conceptualización única de eficacia escolar ni una operacionalización sobre la cual haya consenso, como lo muestran las posturas presentadas en el punto anterior.

Este autor rescata cinco nociones asociadas al concepto que, en conjunto, muestran la complejidad que implica la tarea de alcanzar definición precisa. Dichas nociones se refieren brevemente a continuación.

La *eficacia absoluta* se concibe como la obtención de resultados de aprendizaje promedio más altos que los de alumnos de otras escuelas. La noción tiene el problema de no distinguir si los resultados son producto de las acciones de la escuela o de los procesos de reproducción del capital cultural de las familias.²

La *eficacia incremental* concibe a las escuelas eficaces como aquellas que logran obtener diferencias positivas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes durante un determinado período de tiempo, la escuela se compara consigo misma en un momento y en otro, lo que introduce mayor control que

² Recordar que está ampliamente documentado que las condiciones socioculturales tienen efectos importantes en el desempeño escolar de los alumnos.

la noción anterior, pero tiene tres dificultades metodológicas: a) resulta complicado decidir si un incremento o decremento en los resultados de aprendizaje de los estudiantes es realmente *significativo*,³ b) es difícil vincular los resultados con acciones concretas definidas por la escuela, definidas por políticas más generales o por una combinación de ambas y c) como en la anterior, no hay control sobre los efectos culturales de los alumnos en su desempeño escolar.

En la noción de *eficacia relativa*, por otro lado, los resultados promedio de los alumnos sólo se valoran respecto a resultados promedio de escuelas *que son comparables* en términos de las características socioculturales del alumnado; esta noción introduce la consideración de los efectos del contexto en el aprendizaje,⁴ aspecto que no está presente en las nociones previas. La dificultad que tiene esta noción, sin embargo, es que descansa bajo el supuesto de que la escuela tiene efectos constantes en los alumnos, es decir, que los efectos se distribuyen uniformemente entre los estudiantes, dejando al margen sus diferencias individuales.

La cuarta noción identificada por Tabaré (2003a), que denomina *enfoque combinado de Edmonds*, por el autor que la propuso originalmente, justo introduce la preocupación sobre la distribución de los efectos de la escuela en el aprendizaje de todos los alumnos. Considera el hecho de que existen escuelas con rendimiento promedio por encima de lo esperado, pero tan desiguales como otras en cuanto al aprovechamiento que logran o no en determinados grupos de alumnos a su interior. Así, esta noción asume que la eficacia escolar está determinada por la combinación de las condiciones socioculturales de los alumnos y por la manera en que la escuela logra distribuir los resultados entre todos.

Finalmente, existen las *nociones longitudinales de eficacia relativa*, en este caso, apunta, se incluye en la noción el componente de si el grupo de alumnos evaluados era o no eficaz antes de que se midiera su rendimiento —es decir, distingue el cuerpo de conocimientos que el estudiante traía al ingresar a una escuela— y si las diferencias en su desempeño durante su paso por una escuela en particular se deben específicamente *a su paso por esa escuela*, lo cual se relaciona con la noción de valor agregado. Esta perspectiva agrega dos complicaciones para determinar la eficacia: contar con mediciones del desempeño de los estudiantes antes y después de pasar por una escuela y la necesidad de contar con un grupo de control *que haga posible distinguir entre los conocimientos que desarrolla un niño des-escolarizado durante el mismo tiempo en que otro está escolarizado*. (p. 9)

Blanco (2007), en un esfuerzo por ofrecer una definición sintética de escuela eficaz, señala que *es aquella que logra, para todos sus alumnos, resultados significativamente superiores en función de sus características socioculturales y mantiene estos resultados a lo largo del tiempo*. (p. 39).

4. Desarrollo de la perspectiva de eficacia escolar

No obstante las dificultades relativas a la construcción de consenso sobre lo que se entiende por una escuela eficaz, Fernández, Trevigniani y Silva (2003), distinguen dos perspectivas en este acercamiento,

³ Diferencias en los puntajes de distintos planteles escolares pueden deberse a falta de precisión en la medición y no a diferencias reales en los resultados de los estudiantes; asimismo, no hay consenso para establecer en qué punto se debe afirmar que una diferencia en puntajes de alumnos está hablando de una escuela realmente diferente.

⁴ Fernández (2003a), aclara que el umbral que se defina para considerar que los efectos son significativos puede ser fruto de una discusión teórica, de política educativa o puramente estadística.

la *clásica* y la *contemporánea*; en la primera, ubican los trabajos de tres autores principales; los de Edmonds, que derivaron en el conocido modelo de los cinco factores de una escuela eficaz⁵, los trabajos de Rutter que observó la eficacia de las escuelas desde la escuela *como una organización*⁶ y los de Mortimore, que ofreció una caracterización de las escuelas eficaces más amplia y precisa que la de los cinco factores anteriormente propuestos por Edmonds ya que encontró que las escuelas eficaces se distinguían por la naturaleza de las actividades que realizan los profesores.⁷

Fernández, Trevignani y Silva (2003), hablan de un *cambio trascendental* dentro de la perspectiva clásica, que consistió en incorporar las técnicas de análisis multinivel, más poderosas que las anteriormente utilizadas por los estudios referidos —que se basaron principalmente en el análisis de regresión—, porque son capaces de distinguir el efecto en los aprendizajes de distintos niveles de agrupación de los datos, normalmente a nivel de aula, de escuela y de entidad o Estado, lo que permite considerar el hecho de que los alumnos aprenden en procesos colectivos de distinta agrupación, en donde ejercen y desarrollan sus capacidades individuales;⁸ entre esos estudios se identifica el de Lee y Bryk como el primero en cuantificar los efectos en el aprendizaje atribuidos a la escuela (Fernández, 2004).⁹

La utilización de estas técnicas en los actuales estudios de eficacia escolar ha ratificado los hallazgos anteriores, sólo que con nuevas implicaciones. El estudio citado, y otros realizados con las mismas técnicas de análisis de la información, agregaron al conocimiento existente, la identificación de algunas características de escuelas eficaces tales como: a) existencia de mecanismos informales de coordinación y cooperación entre los profesores, b) conciencia de responsabilidad colectiva sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos, c) atención especial por los alumnos en riesgo académico, d) fuerte consenso sobre las competencias a enseñar y e) definición de experiencias de aprendizaje exigentes y significativas (Lee y Smith en Fernández, 2004, p. 389).

En la perspectiva *contemporánea* de los estudios de eficacia escolar, como complemento a la perspectiva clásica que se acaba de comentar y siguiendo a Fernández et al (2003a), se concibe como un *paso fundamental* la decisión de utilizar estrategias mixtas que combinan estudios cualitativos con los cuantitativos, aunque el desarrollo teórico y los hallazgos empíricos al respecto son incipientes todavía.

Como se ha dicho, a este grupo de estudios Blanco (2007), los denomina concretamente como estudios cualitativos de eficacia y coincide con Fernández en que sus desarrollos se encuentran en una etapa que denomina como *investigación temprana* en el contexto latinoamericano, cita como ejemplos el trabajo de Ravela y otros (1999), en Uruguay, que incluyó un análisis cualitativo de 10 escuelas ejemplares, tanto eficaces como ineficaces; también refiere un estudio coordinado por Pérez (2004), que incluyó un

⁵ a) Liderazgo pedagógico b) Consensos activos sobre la enseñanza de competencias básicas c) Fuertes redes de cooperación y corresponsabilidad docente d) Clima ordenado con reglas precisas y estables e) Apertura de la escuela hacia las demandas de la comunidad escolar y hacia las evaluaciones.

⁶ Que considera elementos como el grado de énfasis académico, las prácticas docentes en las actividades de enseñanza, estímulos y recompensas para los alumnos y el grado en que los alumnos podían tomar responsabilidad en distintas áreas.

⁷ Compromiso y participación de los profesores, Coherencia y coordinación entre los mismos, Acuerdo en la planeación y estructuración de actividades de aprendizaje para cada asignatura, Enseñanza desafiante para los alumnos y con Procesos altamente interactivos entre alumnos y docentes.

⁸ A las técnicas de análisis multinivel también se les conoce como Modelos Logísticos o Análisis de Ecuaciones Estructurales. Permiten identificar los efectos en una variable dependiente “y” correspondiente a datos que se han obtenido de variables independientes “x” en distintos niveles de agrupación. Esto evita caer en lo que se denomina “la falacia atomista”, que consiste en hacer inferencias sobre la variabilidad intergrupala con base en datos obtenidos en otro nivel de agrupación, es decir, con datos individuales.

⁹ Se trata de un estudio conocido como *High School and Beyond*, de diseño longitudinal y con muestra nacional. En ese caso el porcentaje de la varianza en los aprendizajes debida a la escuela se ubicó en 18.9%.

análisis de 14 escuelas chilenas en contexto de pobreza que se caracterizaban por haber obtenido resultados de aprendizaje que las ubicaban dentro del 25% de escuelas con más altos puntajes a nivel nacional en forma sostenida durante cuatro evaluaciones. Incluye asimismo el realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con base en los resultados del estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación —LLECE— (2002), que se caracterizó por estudiar 34 escuelas primarias que tuvieron resultados por encima de lo esperado según el nivel educativo de sus padres.

Más allá de los resultados específicos que se observaron en estos estudios, interesa destacar las aportaciones importantes de este acercamiento. Según Blanco (2007), entre esas aportaciones se encuentran:

- a) destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados no lo hacen únicamente a través de prácticas relacionadas con el aprendizaje, sino de una sinergia entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones.
- b) señalar que existen diversas estrategias para generar esta sinergia, dependiendo, en gran medida, de las circunstancias particulares de cada escuela (contextuales, históricas, idiosincrásicas)
- c) ilustrar detalladamente ciertos ‘procesos’ de escolarización, particularmente su indisociabilidad de las definiciones que los participantes hacen de las situaciones
- d) destacar la importancia de las prácticas de aula, así como el hecho de que éstas necesitan un soporte técnico, simbólico e incluso emocional que corresponde al nivel organizacional. (p. 56-57)

5. Revisión crítica de las aportaciones de los estudios de eficacia escolar

Entre otros, Báez (1994), señala que una crítica a las aportaciones de los estudios de eficacia escolar es que, no obstante que ofrecen un conjunto de características diferenciales de las escuelas de forma sistemática y convergente *... esos datos dicen muy poco acerca de cómo se combinan tales elementos para influir sobre el rendimiento: ¿porqué algunos profesores tienen altas expectativas sobre las posibilidades de los alumnos mientras que otros carecen de ellas? ¿qué hace que algunas escuelas tengan metas y objetivos consensuados bien definidos y asumidos por el conjunto del profesorado mientras que otros se caracterizan por el conflicto?* (p. 10). En torno a estas preguntas, concluye que, para que el movimiento de las escuelas eficaces pueda influir sobre la mejora educativa, deberá responder a este tipo de interrogantes, *...sustituyendo el retrato estático de las escuelas eficaces por imágenes dinámicas sobre sus procesos y funciones* (p. 10), esta crítica es atendida desde la perspectiva contemporánea de la mejora escolar y con estudios enfocados en la mejora, según lo dicho anteriormente.

Como se observa, tanto Fernández et al (2003a, 2003b), como Báez (1994), señalan la importancia que tiene para el desarrollo de esta perspectiva, la incorporación de acercamientos mixtos, por un lado, y centrarse en los procesos y funciones que se dan al interior de las escuelas, por otro. Esto, a partir de las características básicas identificadas en el funcionamiento de las escuelas eficaces.

Con respecto a la investigación en eficacia escolar en Iberoamérica, Murillo (2007), afirma que *en los contextos escolares iberoamericanos es necesario reconocer condiciones de inequidad y desigualdad social que configuran otro tipo de cultura escolar dentro de la cual, conceptos como eficacia de la escuela y aprendizaje de los alumnos están fuertemente condicionados y exigen análisis desde ópticas diferentes a las empleadas en contextos europeos* (p. 9). Sobre el mismo tema, es decir, la reflexión en torno a la supuesta existencia de un modelo de eficacia escolar para Iberoamérica o, específicamente para Latinoamérica, Fernández (2004), también enfatiza las diferencias del contexto latinoamericano ya que *...se trata de países que sólo excepcionalmente han rebasado las metas de la escolarización universal... varios de ellos han establecido sus sistemas educativos en una fuerte tradición centralista, sobre todo en la política curricular y de formación docente, las cuales han representado instrumentos políticos de primer orden en la construcción de la identidad nacional* (p. 390).

6. Repaso a los estudios de eficacia escolar en México

En México, la investigación dentro de esta tradición es incipiente, aunque importante. Lo que aquí se muestra no es un recuento exhaustivo sobre lo hecho en el país en esta materia, pero se consideran los trabajos que se encuentran entre los más importantes.

Lastra, en 2001, desarrolló un estudio, en el estado mexicano de Puebla, en el que incluyó a 81 escuelas, igual número de docentes y aproximadamente 1300 estudiantes. Utilizando el modelo multinivel concluyó, genéricamente, que los factores de la escuela pueden explicar hasta un 30% de la variación en el aprendizaje de los alumnos.

En otro trabajo, Muñoz et al (2004), utilizaron una muestra de 13 entidades del país y consideraron los resultados de cinco aplicaciones de pruebas de aprendizaje entre 1998 y 2002. Aplicaron modelos de regresión para analizar los datos —con resultados no generalizables—. Indican que no siempre encontraron relaciones significativas entre los resultados de aprendizaje en español y matemáticas con aspectos de las instituciones, tales como la infraestructura y su prestigio académico. Los autores tienen sus reservas en relación con este y otros resultados, por lo que recomiendan análisis posteriores de esas mismas condiciones de las escuelas.

Encontraron, asimismo, que el hecho de que el director visite frecuentemente a los docentes en sus aulas se relaciona positivamente con los resultados de los alumnos; por el contrario, si el director trabaja en otra escuela, hay una relación negativa con los resultados.

En relación con los docentes, observaron que aquellos alumnos de quienes estudiaron Normal Superior (con Licenciatura), tienen resultados relativamente más bajos que aquellos que estudiaron Normal Básica (sin Licenciatura), lo cual es contrario a lo esperado. También registraron el hecho de que tanto el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares como la participación de los padres en la escuela tienen efectos importantes en el aprendizaje.

Fernández (2003b), por su parte, en el primer estudio con una muestra nacional que utilizó técnicas multinivel en primarias mexicanas, trabajó con datos obtenidos de un operativo de evaluación en el ciclo escolar 2001-2002. Encuentra que el porcentaje de la varianza de las calificaciones de español y

matemáticas que se explica por las características de la institución asciende a 29.4% y 26.9% respectivamente.¹⁰ Una tendencia que observó en matemáticas, sumamente interesante, es que mientras mayor es el promedio de aprendizaje de las escuelas, menor es el efecto de la desigualdad del status socioeconómico en los resultados de aprendizaje, es decir que, a medida que las escuelas tienen mejores resultados, las características previas de los alumnos pierden importancia en los resultados.

En español, consideró 17 aspectos de la escuela que podrían vincularse con los resultados, de ellos, siete se vinculan con la explicación de los niveles de aprendizaje. Por ejemplo, encontró que una mayor permanencia de los docentes en la escuela contribuye a mejorar el aprendizaje, a razón de .062 puntos promedio por cada año de antigüedad de los profesores; también observó que el grado de responsabilidad docente y la atención a alumnos con mayores riesgos socioacadémicos reportan una ganancia de 3.2 puntos. Además, obtuvo evidencia de que *si se incrementa el nivel de expectativas académicas que los maestros tienen sobre sus alumnos, el promedio del nivel de aprendizaje en español, se incrementa en 5 puntos*¹¹ (p. 99); finalmente, un resultado que invita a revisar otros hallazgos de la literatura al respecto, es que el clima organizacional (entre maestros y de ellos con el director) no presenta influencias importantes en los resultados de aprendizaje.

Un estudio multinivel en secundaria, que utilizó resultados de aprendizaje en lectura de 2003, obtenidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encontró algunas diferencias por modalidad. En las secundarias generales, las características de las escuelas consideradas explican la varianza de los resultados de aprendizaje en un promedio de 14.4% a nivel nacional; en las secundarias técnicas ese dato desciende a 13.6%. Ambos datos son bajos, como la misma autora del estudio lo reconoce al compararlo con porcentajes de estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que reportan entre el 29% y el 53% (Chinen, s/f).

Este estudio, mostró además que, en igualdad de circunstancias, los estudiantes que acuden a escuelas generales *grandes y muy grandes*, en términos de cantidad de alumnos que atienden, obtienen mejores resultados en español que los que acuden a escuelas medianas y pequeñas; ese patrón no se repite con las secundarias técnicas.

El efecto del grado que se cursa es relevante en ambas modalidades, aunque lo es más en el caso de las secundarias generales, lo que sugiere *un mayor nivel de heterogeneidad en los resultados de escuelas generales en términos del avance del alumno durante la secundaria o diferencias estructurales entre estos dos tipos de centros educativos (en torno al funcionamiento de estas escuelas o de las características sociodemográficas de los estudiantes)*(Chinen, s/f, p. 128).

Otro estudio destacado, también multinivel, con datos de pruebas aplicadas por el INEE en 2005, y que incluye tanto a primaria como secundaria, encontró que en secundaria, el conjunto de variables de la escuela, explican un 33.4% la variación de los resultados obtenidos en español, y un 24.3% los de matemáticas, una vez aislados los efectos del contexto, además; se encontraron diferencias atribuibles a la modalidad.

¹⁰ Aunque el autor advierte que es probable que los factores propiamente de la escuela, no estén libres de alguna influencia de la clase social o la composición étnica de los estudiantes, así como características geográficas.

¹¹ En una escala que va de los 200 a los 800 puntos con una media de 500.

Específicamente, en la modalidad de telesecundaria (que se imparte con un profesor por grupo y con apoyo de una señal de televisión), el efecto de la escuela en español es de -53.5 puntos y en matemáticas de -27.8¹² (Backhoff et al, 2007). Hay que tener cuidado, sin embargo, con la valoración de este resultado, ya que al explorar el impacto que tiene la modalidad en el aprendizaje, se observa que éste es más importante en los alumnos precisamente de telesecundaria que en los alumnos de otras modalidades, debido, muy probablemente, a las condiciones de desventaja que presenta generalmente la población que atiende. En ese sentido, los autores invitan a revisar la imagen que se ha construido sobre la telesecundaria, basada únicamente en los resultados que obtiene en comparación con los que obtienen otras modalidades.

Las *variables estructurales* de la escuela, como las llaman los autores, explican la variación de los aprendizajes de los estudiantes entre 9.1 y 24.3 puntos porcentuales. Entre las más importantes, en sentido positivo, se encuentran la motivación que logra el docente en los estudiantes y las prácticas pedagógicas de matemáticas, a la inversa —de impacto negativo en el aprendizaje— es la inasistencia del profesor.

Hay otras variables que se contemplaron pero que no tienen impacto significativo: infraestructura y equipamiento escolar, escolaridad y experiencia del docente, actualización del docente, prácticas en gramática, violencia y disciplina así como cobertura curricular (Backhoff et al, 2007).

Otro estudio relevante, en este caso en el nivel de primaria, es el de Blanco (2007), que observó el impacto de algunas variables en el aprendizaje de español y matemáticas en alumnos de primaria a nivel nacional, con pruebas aplicadas también por el INEE en el ciclo escolar 2004-2005. Encuentra que para el caso de español, la escuela explica los resultados en un 28.2% y en matemáticas en un 25.3%, porcentajes cercanos a los que encontró Fernández (2003b), en el primer estudio multinivel de proporciones nacionales, aquí comentado.

Rápidamente, Blanco (2007), advierte que sería apresurado concluir que las escuelas tienen un potencial equivalente a ese porcentaje para incidir sobre el aprendizaje ya que, explica, *una parte importante de la varianza escolar podría no deberse a lo que las escuelas hacen, sino a algunos factores de su entorno que genéricamente se denominan contextuales* (p. 233), luego de esta consideración, controla el efecto de seis variables, dejando aquellas que valora como las que son *directamente modificables por los actores*: porcentaje de alumnos que trabajan, porcentaje de hogares completos (madre y padre biológicos), porcentaje de alumnos que asistió a preescolar, porcentaje de alumnos que aspira a llegar a la universidad, promedio de las escalas de 'apoyo educativo' y de 'control educativo' (p. 233-234), encuentra que al controlar el entorno sociocultural, la escuela explica el 17.8% en matemáticas y el 16.6% en lectura, si se controla además el entorno familiar, la escuela explica 14.3% en matemáticas y 12.4% en lectura.

Como se observa, los porcentajes obtenidos una vez controlado el efecto de esas variables, son muy similares a los que se han obtenido en secundaria con estudios multinivel de alcance nacional.

Finalmente, el estudio de Zorrilla (2008), sobre los efectos escolares de la secundaria en México, buscó, con un modelo que contempló los niveles del alumno y de la escuela, cuantificar el efecto de la escuela en dos ciclos escolares (incluyendo los tres grados de secundaria) en matemáticas y lengua, utilizando bases de datos de las pruebas conocidas como Estándares Nacionales de 2002 y 2003 (previas a

¹² Se trata de la escala que se utiliza en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, que va de 200 a 800 con media ubicada en 500 puntos.

las que diseñó el INEE). Encontró que *el efecto de la escuela en Lengua resultó de 12% y en matemáticas de 9%* (p. 301), también encuentra que las escuelas que pertenecen al sistema estatal tienen un rendimiento significativamente menor que las que tienen un sostenimiento federalizado y privado¹³ en ambos ciclos escolares. No encontró evidencia de que la modalidad sea un factor de diferencia en los resultados de los alumnos en español, aunque sí encontró diferencia para los resultados de matemáticas en el caso de la telesecundaria, explica que *no debe interpretarse el mayor efecto escolar... en el sentido de que sean escuelas con mejores resultados de logro educativo, sino simplemente que tienen una mayor influencia en el aprendizaje de sus alumnos... esto es, que tienden a compensar más las condiciones de origen de sus alumnos* (p. 306), lo cual está alineado con los resultados encontrados en telesecundaria en el estudio de Backhoff et al reportado aquí. Un último resultado destacado de ese estudio es que en las escuelas privadas se observa un mayor rendimiento con respecto de las escuelas públicas, pero sólo en el ciclo escolar 2003. Llama la atención que en el ciclo escolar anterior no se observe esa diferencia debido a la consistencia con la que se reportan en otros estudios diferencias a favor de las escuelas en esta modalidad.

7. Conclusiones

Este trabajo permite afirmar que, aunque no hay consistencia conceptual entre especialistas sobre la naturaleza y límites de los movimientos de eficacia y mejora escolar, se han desarrollado nociones y procedimientos que permiten acercamientos empíricos que dan una idea bastante buena de lo que logra la escuela con los alumnos.

Desde la literatura especializada, hay caracterizaciones de una escuela eficaz que orientan a los investigadores locales sobre los factores de las escuelas en los que reside *la diferencia* para lograr mejores resultados en los alumnos. Esas caracterizaciones, sin embargo, no consideran algunas características sociales y culturales de México y la región, aunque hay indicios de cuáles deben ser tomadas en cuenta.

Es también evidente la necesidad de desarrollo de trabajos en México bajo la perspectiva de la eficacia escolar. Los trabajos que se han realizado tienden a interesarse por datos obtenidos nacionalmente, lo cual es conveniente, aunque deben desarrollarse estudios con una perspectiva que contemple otros criterios de división, por ejemplo, por entidad, o según otros rasgos de las escuelas o del contexto al que pertenecen, de tal manera que se puedan hacer más específicos los resultados.

No obstante esa necesidad, hay aportaciones muy valiosas, que van configurando una imagen de la realidad mexicana sobre los efectos de la escuela en los aprendizajes del alumno, algunos de ellos se reportan brevísimamente aquí. Especialmente, es necesario el desarrollo de la perspectiva cualitativa de los acercamientos de eficacia escolar, como los denomina Blanco (2007), o de lo que otros autores consideran como trabajos de mejora de las escuelas.

Parece, salvo algunas excepciones, que los estudios tienden a coincidir en el hecho de que en México, la escuela de nivel básico contribuye a explicar aproximadamente el 30% de la variación de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, esto coincide con resultados publicados por la OCDE ya que los países reportan porcentajes de explicación entre 30% y 50% aproximadamente.

¹³ Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1992, que incluyó ceder la administración del sistema educativo a cada entidad federativa, algunas entidades mantuvieron coexistiendo el sistema federal y el sistema estatal.

Sin embargo, concentrando los análisis sólo en secundaria y excluyendo algunas variables consideradas en los estudios de primaria, las variables de la escuela han mostrado un menor poder explicativo de los resultados de los alumnos, por encima del 10% aproximadamente. Es necesario confirmar estas tendencias y encontrar factores que ayuden a explicarlas.

Abriendo la perspectiva y hablando de las posibilidades que tiene la escuela en general, no sólo la mexicana, de incidir en los aprendizajes de los alumnos, conviene revisar las consideraciones que hace Willms (2006) al efecto.

Según él, en la década de 1980 a 1990 esa fue la pregunta central en los estudios sobre factores escolares a nivel internacional y señala que una aportación general importante de ellos es la distinción de dos tipos de efectos de la escuela: los que denomina *de tipo 'A'* que se refieren a la calificación esperada de un estudiante con estatus socioeconómico promedio (o cualquier otro conjunto de características ambientales) en cada escuela y los de *tipo "B"* que se refieren a la calificación esperada de un estudiante con estatus socioeconómico promedio, pero después de controlar precisamente los efectos de ese status.

A nivel internacional,¹⁴ señala Willms, las variables de estatus socioeconómico explican entre el 6.7% y el 8.2% de la variación de los aprendizajes de los estudiantes al interno de las escuelas, y la variación entre escuelas por esas mismas variables explican entre el 40% y el 62.7%; entre países, el porcentaje de variación en los aprendizajes que se explica por el estatus socioeconómico es entre el 37.8% y el 52.8%.

Señala, asimismo, que *la varianza que permanece a nivel de escuela... es estadísticamente significativa y podemos concluir que las escuelas varían en su desempeño dentro de los países, aun después de tomar en cuenta el estatus socioeconómico de los estudiantes y el de la escuela* (p.42). La diferencia entre estar en una escuela con buenos resultados y una con resultados deficientes puede ser, a nivel internacional, de entre uno y medio y cuatro grados, lo que permite concluir que las escuelas, efectivamente, son importantes.

Bibliografía

- BACKOFF, E. E., BOUZAS, R. A., CONTRERAS, C., HERNÁNDEZ, E. y GARCÍA, M. (2007) *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.
- BÁEZ DE LA FE, B. (1994) El movimiento de las escuelas eficaces, implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 4, 96-113. Recuperado el 17 de mayo de 2008 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04.htm>
- BLANCO, E. (2007). *Eficacia Escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Tesis de doctorado no publicada. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica México.
- CHINEN, M. (s.f.). *Análisis de los resultados de la prueba nacional de aprovechamiento en lectura en secundaria*. México, INEE.

¹⁴ Willms hace estas consideraciones con datos tanto del *Programme for International Student Assessment* (PISA) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa las competencias de alumnos de 15 años en habilidades para la sociedad del conocimiento en sus operativos de 2000 y 2002 en el que participaron alrededor de 40 países y del *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), dirigido por la *International Association for Educational Achievement* (IEA) en un operativo realizado en el año 2000 en el que participaron 35 países para evaluar las habilidades en lectura de alumnos de cuarto grado de educación primaria.

- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y YORK, R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- FERNÁNDEZ, T. (2003a). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12. Recuperado el 14 de junio de 2008 en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol1n2/Tabare.pdf>
- _____ (2003b) *Determinantes sociales, organizacionales e institucionales de los estudiantes en la educación primaria de México: un análisis de tres niveles*. México: INEE.
- _____ (2004). De las escuelas eficaces a las reformas de segunda generación. *Revista de Estudios Sociológicos* 65, 222, 377-408. Recuperado el 11 de julio de 2008 en: http://revistas.colmex.mx/resultados_busqueda.jsp?numero=735&scope=8
- FERNÁNDEZ, T., TREVIGNIANI, V. y SILVA, C. (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- LASTRA, E. F. (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.
- Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación —LLECE— (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- MUÑOZ, IZQUIERDO, C., MÁRQUEZ, A., SANDOVAL, A. y SÁNCHEZ, H. (2004). *Factores internos y externos 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*. México. INEE-Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la educación, UI.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F. J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Organización y Gestión Educativa*. Julio-Agosto, 9(4), 3-9.
- MURILLO, F.J. [Coord.] (2007) *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia. Convenio Andrés Bello.
- PÉREZ, L.; BELLE, C.; RACZINSKY, D. y MUÑOZ, G. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, UNICEF.
- RAVELA, P.; PICARONI, B; CARDOZO, M.; FERNÁNDEZ, T.; DONET, T.; LOUREIRO, G. y LUACES, O. (1999) *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes*. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria. Montevideo, UMRE-MECAEP-ANEP.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF- Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 08 de octubre del 2007 en http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- WILLMS, D. (2006). *Las brechas del aprendizaje. Diez preguntas de política educativa a seguir en relación con el desempeño de la equidad en las escuelas y en los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de estadística de la UNESCO.
- ZORRILLA, M. (2008). *La escuela secundaria mexicana. Un estudio multinivel de los efectos escolares y sus propiedades científicas*. Tesis de doctorado no publicada México: Universidad Anáhuac.