



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Genoveva Gutiérrez Ruiz

Ensenada B. C. México, agosto de 2017





INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Genoveva Gutiérrez Ruiz

Ensenada B. C. México, agosto de 2017



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Genoveva Gutiérrez Ruiz

Ensenada B. C. México, agosto de 2017



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



“Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Genoveva Gutiérrez Ruiz

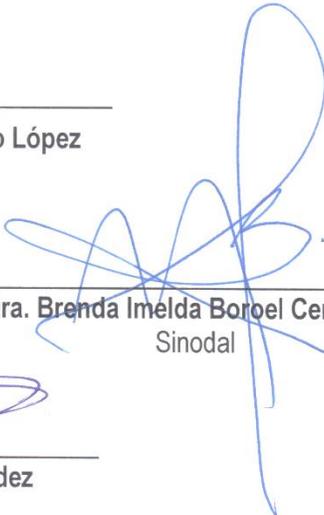
APROBADO POR:



Dra. Alicia Aléi Chaparro Caso López
Directora de tesis



Dr. Joaquín Caso Niebla
Sinodal



Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes
Sinodal



Dr. Luis Lizasoain Hernández
Sinodal



Ensenada, B.C., a 12 de junio de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **GENOVEVA GUTIÉRREZ RUIZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul que parece decir "Alicia".

Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso López



Ensenada, B.C., a 12 de junio de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. GENOVEVA GUTIÉRREZ RUIZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Joaquín Caso Niebla



Ensenada, B.C., a 12 de junio de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

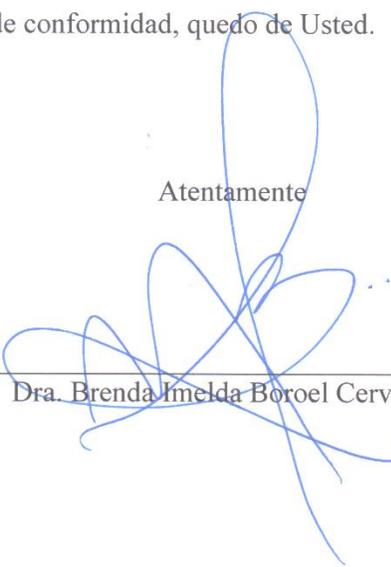
Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **GENOVEVA GUTIÉRREZ RUIZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes



Ensenada, B.C., a 12 de junio de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. GENOVEVA GUTIÉRREZ RUIZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Escuelas secundarias resilientes: Percepción de inspectores y equipos directivos sobre las prácticas efectivas en contextos vulnerables”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DR. LUIS LIZASOAIN HERNÁNDEZ

Resumen

La realidad educativa en México se caracteriza por poseer elementos culturales y contextuales muy diversos. Una cantidad considerable de escuelas presentan grandes carencias, tanto materiales como de personal, mismas que dificultan los procesos de enseñanza. Sin embargo, algunas de las escuelas ubicadas en contextos vulnerables llevan a cabo acciones resilientes que impactan en el logro que los estudiantes obtienen. La gestión pedagógica que realizan los equipos directivos, el alto compromiso del personal docente y el involucramiento de los padres de familia, contribuyen de manera fundamental en el buen funcionamiento de los centros escolares situados en contextos y entornos adversos.

Palabras clave

Resiliencia escolar, prácticas escolares efectivas, gestión escolar, eficacia escolar.

Agradecimientos

Agradezco al personal administrativo y docente del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, así como al equipo directivo, Joaquín Caso Niebla y Julio Cano Gutiérrez por su apoyo constante, reflejo de su alto compromiso con la educación y el bienestar de sus estudiantes.

A mis compañeros de los dos programas de posgrado que con su entusiasmo y dedicación enriquecieron mi paso por este Instituto.

A mi tutora Alicia Alelí Chaparro Caso López por su acompañamiento, su incalculable apoyo y su infinita paciencia.

A los miembros de mi comité por su invaluable asesoramiento.

A la Universidad del País Vasco, en especial a Luis Lizasoain y Verónica Azpillaga por su fraternidad y atenciones durante mi estadía en su maravillosa tierra.

A Coral González de la Universidad Complutense de Madrid por la oportunidad de participar en las actividades académicas y todas las atenciones recibidas durante mi visita.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su apoyo y compromiso con el desarrollo y la educación en México.

El mayor de los agradecimientos a mis amigos y familiares, con dedicación especial a los ausentes siempre presentes.

De todo corazón, gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Objetivos	10
1.2. Justificación	11
II. LOGRO ACADÉMICO Y VARIABLES ASOCIADAS	18
2.1 Variables asociadas al logro académico	22
2.1.1 Características escolares asociadas al logro académico desde la corriente de la Eficacia Escolar	28
2.1.2 El valor añadido en educación	32
2.1.3 Características escolares que interfieren con el logro académico	33
2.2 La influencia del contexto y entorno escolar	36
2.2.1 Entornos escolares vulnerables	38
III. RESILIENCIA	44
3.1 Conceptualización	44
3.1.1 Orígenes del término resiliencia	45
3.1.2 Estudio de la resiliencia	48
3.1.3 Resiliencia individual	50
3.2 Resiliencia social	53
3.2.1 Resiliencia en organizaciones	57
3.3 Resiliencia escolar	61
3.3.1 Promoción de la resiliencia en organizaciones educativas	62
3.3.2 Escuelas exitosas en contextos vulnerables: escuelas resilientes	72
3.3.3 Resiliencia Escolar y Eficacia Escolar	77
IV. MÉTODO	80
4.1 Contexto de la investigación	80
4.2 Tipo de estudio	85
4.3 Variables	85
4.4 Participantes	88

4.4.1	Características contextuales de la muestra	91
4.4.2	Características de los informantes clave.....	93
4.4.3	Características demográficas de la población estudiantil.....	95
4.5	Materiales	95
4.6	Procedimiento.....	96
V.	RESULTADOS	98
5.1	Escuelas resilientes	101
5.1.1	Escuela 1.....	101
5.1.2	Escuela 2.....	115
5.2	Escuelas eficaces	132
5.2.1	Escuela 3.....	132
5.2.2	Escuela 4.....	142
5.3	Escuelas no resilientes.....	154
5.3.1	Escuela 5.....	154
5.3.2	Escuela 6.....	162
5.4	Comparativo de factores de riesgo y protectores presentes en las 6 escuelas	174
VI.	DISCUSIÓN.....	179
	CONCLUSIONES.....	202
	CONSIDERACIONES FINALES	207
	REFERENCIAS	209
	APÉNDICES	224
	Apéndice A. Puntuaciones de las escuelas de Baja California.....	224
	Apéndice B. Guión para entrevista con supervisores e inspectores	225
	Apéndice C. Guión para entrevista con equipos directivos.....	229
	Apéndice D. Formato de hoja para registro de observación.....	233
	Apéndice E. Categorías y subcategorías.....	235
	Apéndice F. Características del alumnado	242
	Apéndice G. Comparativo de factores de riesgo y protectores por categoría	266

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Factores escolares y sus principales características ineficaces</i>	35
Tabla 2. <i>Comparación de los factores de Resiliencia y Eficacia escolar</i>	78
Tabla 3. <i>Características de las investigaciones precedentes</i>	80
Tabla 4. <i>VARIABLES UTILIZADAS EN LOS MODELOS, REPORTADAS POR LA UEE</i>	83
Tabla 5. <i>Puntuaciones de la muestra</i>	89
Tabla 6. <i>Características contextuales de la muestra</i>	91
Tabla 7. <i>Características de los informantes clave</i>	94
Tabla 8. <i>Distribución por sexo de la población estudiantil</i>	95
Tabla 9. <i>Frecuencias de las prácticas referidas</i>	99
Tabla 10. <i>Informantes clave, Escuela 1</i>	101
Tabla 11. <i>Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 1</i>	112
Tabla 12. <i>Informantes clave, Escuela 2</i>	115
Tabla 13. <i>Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 2</i>	127
Tabla 14. <i>Informantes clave, Escuela 3</i>	132
Tabla 15. <i>Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 3</i>	139
Tabla 16. <i>Informantes clave, Escuela 4</i>	142
Tabla 17. <i>Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 4</i>	150
Tabla 18. <i>Informantes clave, Escuela 5</i>	154
Tabla 19. <i>Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 5</i>	159
Tabla 20. <i>Informantes clave, Escuela 6</i>	162
Tabla 21. <i>Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 6</i>	170
Tabla 22. <i>Características contextuales de la muestra</i>	175
Tabla 23. <i>Distinción por tipo de escuela, con base en su desarrollo e historial</i>	176
Tabla 24. <i>Comparativo por tipo de escuela</i>	178

Tabla 25. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 1, Escuela 1</i>	242
Tabla 26. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 2, Escuela 1</i>	244
Tabla 27. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 1, Escuela 2</i>	246
Tabla 28. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 2, Escuela 2</i>	248
Tabla 29. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 1, Escuela 3</i>	250
Tabla 30. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 2, Escuela 3</i>	252
Tabla 31. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 1, Escuela 4</i>	254
Tabla 32. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 2, Escuela 4</i>	256
Tabla 33. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 1, Escuela 5</i>	258
Tabla 34. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 2, Escuela 5</i>	260
Tabla 35. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 1, Escuela 6</i>	262
Tabla 36. <i>Datos generales de la población estudiantil, parte 2, Escuela 6</i>	264
Tabla 37. <i>Entorno e historia</i>	266
Tabla 38. <i>Organización</i>	267
Tabla 39. <i>Equipo directivo</i>	270
Tabla 40. <i>Recursos humanos y materiales</i>	272
Tabla 41. <i>Planes, programas y proyectos propios</i>	274
Tabla 42. <i>Formación y compromiso del personal</i>	275
Tabla 43. <i>Evaluación de la escuela</i>	276
Tabla 44. <i>Evaluación del aprendizaje de los estudiantes</i>	278
Tabla 45. <i>Metodología didáctica y materiales de enseñanza</i>	280
Tabla 46. <i>Atención a la diversidad</i>	282
Tabla 47. <i>Convivencia y clima escolar</i>	284
Tabla 48. <i>Relación bidireccional con redes de apoyo</i>	285

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo ecológico de Bronfenbrenner</i>	68
Figura 2. <i>Distribución de la muestra de escuelas secundarias en Baja California</i>	81
Figura 3. <i>Distribución de la muestra con base en puntajes de residuo e ISOC</i>	90

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas cinco décadas, las investigaciones sobre eficacia y mejora escolar han aumentado, demostrando que la escuela tiene una influencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Dicha influencia ha sido reconocida en diversos estudios, por una cantidad considerable de investigadores y autoridades en temas de educación (Blanco et al., 2008). Sin embargo, a partir del año 2000 se han realizado críticas al movimiento de eficacia escolar, entre ellas, algunas relacionadas a sus fundamentos, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y su utilización (Murillo, 2004). Al margen de las opiniones en contra, las investigaciones sobre eficacia escolar han develado aspectos importantes sobre el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, las investigaciones al respecto no resultan del todo explicativas del buen funcionamiento de las escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

1.1. Planteamiento del problema

La línea de investigación sobre eficacia escolar se encuentra constituida por dos tipos de estudios, por una parte, están los estudios empíricos orientados a conocer la magnitud de la influencia que un centro educativo tiene en el desarrollo académico de sus alumnos, por otra parte, se encuentran los estudios que tratan de conocer lo que hace a una escuela eficaz (Murillo, 2003). Los elementos relevantes, considerados bajo esta línea de investigación, son los concernientes a escuelas que se encuentran dentro de la norma. Es decir, escuelas que no poseen características extraordinarias o que no se encuentran en situaciones excepcionales, pero en las que sus estudiantes han alcanzado logros académicos aceptables.

Aunque han sido numerosas las investigaciones enfocadas en identificar los determinantes del logro académico, aún existe la necesidad de saber no solo qué funciona en temas de aprendizaje y educación, sino también cómo, porqué y dónde funciona. Sin embargo, lo anterior no siempre ocurre ya que, en palabras de Murillo (2004): “En las investigaciones tradicionales sobre la mejora, con frecuencia se excluye el contexto educativo. Rara vez se tiene en cuenta y se analiza su importancia” (p. 355).

Otra de las críticas sobre la línea de investigación sobre Eficacia Escolar, es la realizada por Wrigley (2013), quien señaló que esta línea resulta imprecisa ya que, si bien en teoría enumera una serie de factores considerados eficaces, en la práctica este listado no suele ser útil ya que las categorías propuestas no son del todo claras. El autor mencionó también que los movimientos de Eficacia y Mejora Escolar han hecho poco por aumentar el nivel del logro educativo procedente de contextos escolares ubicados en sectores de pobreza.

Al utilizar esta perspectiva para describir el funcionamiento de las escuelas se obtiene un panorama general, que muestra los elementos que componen a escuelas identificadas como eficaces. En los resultados de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe (Blanco et al., 2008), se han identificado una serie de elementos presentes en los centros educativos y se atribuye la eficacia de los centros a la presencia de ciertas características, entre las que destacaron el liderazgo educativo y el clima escolar.

Aunque estos resultados ofrecen cierta orientación sobre lo que sucede en las escuelas identificadas como eficaces, no se ha podido explicar del todo lo que sucede al interior de aquellos centros escolares considerados vulnerables, ni cómo estos logran

buenos resultados, a pesar de no contar con los recursos necesarios para realizar su labor educativa o tener otros elementos en contra. A este respecto, Blanco (2009) afirmó que se ha desestimado el valor de las variables de contexto al expresar que: “No se ha estudiado sistemáticamente [...] de qué manera el entorno favorece o impide la emergencia de determinados factores, o cómo éstos pueden tener efectos diferentes según el contexto de la escuela” (p. 1023). En ese sentido, excluir las variables contextuales limita el conocimiento de los mecanismos a través de los cuales funcionan los factores que se reportan como eficaces y la manera en que dichos factores surgen o se presentan en las escuelas. De forma similar, se puede llegar a ignorar los factores negativos y su impacto en la educación, y como consecuencia en ambos escenarios, persiste el desconocimiento de la magnitud que la influencia que el contexto tiene en los centros educativos y en el logro académico que los estudiantes obtienen.

Frecuentemente en las investigaciones que retoman el tema del fracaso escolar, destacan los casos de estudiantes que viven bajo situaciones de pobreza. Este es un sector social de por sí vulnerable, no solamente por las condiciones económicas a las que se ven sujetos estos estudiantes y sus familias, también, debido a las circunstancias propias de este sector de la población que afectan, tanto de manera directa como indirecta, el desempeño académico de los jóvenes (Villalta, 2010). Esta particularidad fue expuesta por los autores Wang, Haertel y Walberg (1997), quienes afirmaron que en su mayoría, el estudio de las escuelas situadas en contextos vulnerables se ha orientado simplemente a justificar dos temas: (1) el porqué de los bajos resultados académicos de sus estudiantes –por lo general reportados en evaluaciones a gran escala–; y (2) enlistar los factores de riesgo presentes en

esas comunidades. Si bien, en este tipo de estudios se reconoce el efecto que el contexto tiene en la comunidad escolar, pocas veces esas escuelas son objeto de estudio combinando sus variables contextuales y asociándolas al éxito escolar, ya que el pertenecer a un contexto vulnerable ha sido considerado un factor predisponente para el fracaso escolar. En otras palabras, no se ha ahondado certeramente en el estudio del éxito escolar en contextos vulnerables o focalizados.

De acuerdo con Carvallo-Pontón (2010), las escuelas que obtienen resultados académicos favorables o sobresalientes, en comparación con los esperados dado su contexto, son consideradas *outliners* o atípicas, esto es, porque salen de la norma. Lo anterior, pudiera deberse a que el tipo de aproximación que se ha utilizado para estudiar este tipo de escuelas no ha sido el más adecuado y solo da cuenta de una condición sin considerar su complejidad contextual. Es decir, la aportación que realizan las escuelas ubicadas en contextos vulnerables a través de las prácticas que contribuyen significativamente al logro académico, ha sido poco reconocida o ha pasado desapercibida. Sin embargo, derivado del desarrollo de la investigación en torno a eficacia escolar, se ha podido identificar, aislar y comprobar la influencia de diversos factores en el rendimiento escolar, estos resultados han demostrado que las escuelas sí pueden hacer la diferencia, independientemente de su ubicación o contexto socioeconómico (Carvallo-Pontón, 2010).

El reconocimiento de la influencia que la escuela tiene en el desempeño académico, ha sido posible gracias a que se han aplicado otros enfoques desde los cuales ha sido abordado el estudio sobre logro académico. Esto ha significado la posibilidad de acercarse,

de forma más adecuada al estudio de escuelas no consideradas tradicionalmente eficaces.

Esto lo puntualizó Murillo (2004, p.722) al afirmar que:

Estos planteamientos han hecho que se subraye la importancia del concepto "valor añadido en educación", y se haya desarrollado una tecnología para estimarlo, destacando lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historia previa y su situación. Con ello se descarta la utilización de valores sin ajustar y se dota de una nueva mirada hacia la escuela y su contexto para valorar su calidad.

Así pues, el no utilizar métodos precisos para estudiar escuelas que se encuentran en situaciones contextuales no ordinarias, ha propiciado el que las escuelas que obtienen puntajes brutos desfavorables –por lo general en evaluaciones a gran escala– sean identificadas como centros escolares ineficaces. No obstante, es posible identificar en estas escuelas, ubicadas en contextos vulnerables, estudiantes que obtienen resultados académicos satisfactorios a pesar de encontrarse situadas en dichos entornos o presentar diversos factores de riesgo (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003). Ello puede deberse a que estas escuelas ofrecen a sus alumnos posibilidades que les permiten desempeñarse de manera satisfactoria, aun en contra de lo que se esperaría debido a sus condiciones contextuales (Wrigley, 2013).

Algunas de las situaciones asociadas al fracaso educativo, como son la deserción y la baja calidad educativa, han sido relacionadas al bajo nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias, siendo esta última característica un factor muy importante de vulnerabilidad social (Villalta, 2010). Pero, a pesar de los niveles altos de desigualdad en

cuanto a la distribución de recursos educativos y las características contextuales de las escuelas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) afirmó que es factible mejorar los niveles de calidad educativa. Sin embargo, los mecanismos para lograrlo no han sido del todo claros, como tampoco lo han sido los procesos a través de los cuales las escuelas logran sobreponerse a su contexto y obtener logros educativos aceptables o, incluso excelentes.

En las investigaciones sobre eficacia escolar se asume que ciertas prácticas apoyan a la eficacia del centro educativo; y que, por el contrario, su ausencia provoca ineficacia. Sin embargo, no solo la ausencia de buenas prácticas escolares puede causar la ineficacia de una escuela, sino que existen malas prácticas escolares que también contribuyen al deterioro de los resultados educativos de los planteles (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Es posible encontrar escuelas que obtienen resultados más bajos de lo esperado, según su contexto, escuelas que cumplen con todas las características consideradas necesarias para el buen desempeño académico de sus estudiantes y que no alcanzan siquiera un nivel aceptable. Rodríguez y Valdivieso (2008, p.87) señalaron la existencia de este tipo de contrastes al mencionar que:

...algunos estudiantes de clase media y alta, los cuales, a pesar de contar con buenas condiciones materiales, un capital cultural adecuado y códigos culturales ampliados, no tienen éxito en la escuela y, en el otro extremo, los alumnos que, a pesar de estudiar en las condiciones más desfavorables, son exitosos en el ámbito académico.

Se ha señalado que, en México el contexto posee alta significancia con respecto al efecto que la escuela tiene sobre el logro educativo que sus estudiantes obtienen (Murillo,

2003). Por ejemplo, en un estudio sobre los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) aplicada en 2008 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los factores individuales (entendidos como antecedentes escolares) explicaron en mayor medida el logro académico que los estudiantes obtuvieron, específicamente en matemáticas, seguidos en menor proporción por los factores pertenecientes a los recursos escolares, los factores institucionales y los antecedentes familiares (De Hoyos, Espino y García, 2012).

Aunado a lo anterior, Hallinger y Murphy (1987) señalaron desde hace décadas, que el tipo de financiamiento que la escuela recibe puede moldear la práctica escolar, encontrando que el medio que rodea a las escuelas públicas (en comparación con las escuelas privadas) ofrece menor apoyo para que la escuela alcance sus metas educativas. Es decir, las condiciones sociales que rodean a una escuela pueden condicionar las prácticas y políticas al interior de la misma. Estas diferencias económicas y sociales, conllevan también diferencias cualitativas en la concepción que se tiene acerca de la educación y en la interacción de la comunidad educativa. Como en el caso de escuelas donde asisten alumnos de nivel socioeconómico bajo, y que por lo tanto cuentan con pocos recursos, los maestros se han resignado a que los estudiantes aprendan poco (Blanco, 2009). Al respecto, Murillo (2004) afirmó que las prácticas docentes y directivas están condicionadas al nivel socioeconómico y discursivo del entorno en el que las escuelas están ubicadas, y que esto condiciona el desarrollo académico de los estudiantes a una visión desfavorable y poco alentadora. Aunque, el autor expresó también que las escuelas en contextos vulnerables, en las que tanto los estudiantes como el personal docente, administrativo y la comunidad en

general, se enfrentan diariamente a desafíos educativos, pueden obtener resultados deseables y satisfactorios, pero que son escasos los estudios que así lo demuestran; esto puede deberse a que la aportación que la escuela realiza no es fácilmente observable, o a que sus características no han sido debidamente estudiadas.

Al respecto, Acevedo y Mondragón (2005) afirmaron que las prácticas que se realizan al interior de una institución educativa ejercen un impacto significativo en la vida de los estudiantes al fomentar y facilitar logros académicos altos. Más aún, el plantel puede beneficiar al estudiante no solamente en su desarrollo escolar, sino en otras áreas de su vida. Los autores mencionaron que la escuela puede proveer ciertos factores que protejan y apoyen al estudiante como individuo, incluso fuera de la comunidad académica; factores tales como expectativas altas de desempeño y oportunidades de participación significativas representan una aportación para toda la vida. Estas escuelas pueden ser reconocidas como escuelas resilientes, considerando su situación de vulnerabilidad, su buen desempeño y los resultados que obtienen.

Así pues, las instituciones educativas son susceptibles de reaccionar ante un contexto adverso, hacer frente a situaciones emergentes y permanentes, mediante prácticas preventivas o remediales, y así amortiguar el efecto negativo que estas pudieran ocasionar en la comunidad escolar (Trujillo, López y Lorenzo, 2011). Sin embargo, el no medir ni evaluar adecuadamente las prácticas que se realizan al interior de dichas escuelas, los esfuerzos que ahí se efectúan pasan desapercibidas o lo que es peor, se perciben como inadecuadas, cuando no es precisamente así.

No puede obviarse el hecho de que los centros educativos se encuentran en contextos diferentes, las características propias de cada escuela son distintas en muchos aspectos: desde la administración de sus recursos, el manejo del clima escolar, hasta las características del personal que labora en la misma. Martín y Mauri (1989) propusieron que un centro educativo debería ser considerado como un sistema que se encuentra en relación con otros sistemas, y que desarrolla una actividad institucional, misma que es mediada por la sociedad y la cultura. Por lo tanto, su estudio debe realizarse desde aproximaciones que permitan dibujar panoramas que atiendan esa complejidad.

Generalmente, aquellas escuelas que enfrentan mayores retos, que se sobreponen a la adversidad o que no tienen los mejores recursos e infraestructura, no suelen ser ejemplo de modelos a seguir. Por el contrario, estas escuelas son catalogadas como escuelas que no cumplen con su función educativa, sin reconocer la aportación que realizan al operar bajo condiciones de vulnerabilidad. Como consecuencia, se etiqueta de manera negativa a estas escuelas por el simple hecho de encontrarse en un contexto desfavorecedor, lo cual puede afectar a toda la comunidad que participa en este tipo de escuelas.

Las comunidades educativas, las necesidades de las escuelas, así como los actores y las prácticas que estos realizan varían significativamente de un centro escolar a otro. Se realizan acciones educativas en diferentes contextos académicos lo cual diversifica los resultados que de la acción educativa se obtienen. Resaltan los casos de escuelas en las que los estudiantes obtienen resultados académicos satisfactorios, mientras que existen otras escuelas que obtienen puntajes desfavorables y que son identificadas como centros escolares ineficaces, etiqueta negativa que afecta no solo al centro escolar como institución

sino a toda la comunidad que en ella participa, incluidos los estudiantes. Es un hecho que las escuelas se encuentran en contextos diferentes y que las características de cada una son distintas en muchos aspectos, ello condiciona en cierta medida su progreso. Las condiciones bajo las que se desarrolla la labor educativa no siempre son tomadas en consideración, lo cual afecta la impresión que se tiene del trabajo que se realiza al interior de los centros educativos, así como la adecuación de las prácticas en aras de un mejor funcionamiento.

Ante este planteamiento, en el que todas las escuelas pueden ser exitosas, incluso contra todo pronóstico sombrío, aun cuando se encuentren en situación de vulnerabilidad y presenten diversos factores de riesgo, es que surge el siguiente cuestionamiento.

Pregunta de investigación

¿Qué prácticas realizan las escuelas que obtienen resultados académicos por arriba de lo esperado, a pesar de estar ubicadas en contextos vulnerables?

1.1.1. Objetivos

Objetivo general

- Analizar las prácticas escolares que se llevan a cabo en escuelas secundarias de Baja California que se encuentran en contextos vulnerables y que obtienen resultados académicos mayores a los esperados.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas que se llevan a cabo en escuelas que se encuentran en contextos vulnerables y que obtienen resultados académicos por encima

de lo esperado.

- Comparar las prácticas escolares que se realizan en los planteles que se encuentran en contextos vulnerables y las ubicadas en contextos no vulnerables o más favorecidos.

1.2. Justificación

En la presente investigación se intentará recalcar la aportación que las escuelas en contextos vulnerables pueden realizar a la educación de sus estudiantes, con ello, esta indagación en dichos entornos pretende otorgar una mirada más justa al trabajo que se realiza en estas escuelas. Lo anterior se procura, en principio, al identificar las prácticas realizadas en escuelas vulnerables exitosas; después, al clarificar las diferencias conceptuales que existen en torno al concepto que se tiene de resiliencia escolar. Este último, ha sido un término muy socorrido en años recientes, sus diferencias o similitudes con respecto al concepto de escuelas eficaces aún son imprecisas. De esta manera, se pretende aportar información conforme a una parte teórica hasta el momento poco explorada.

Aunque se reconoce que el movimiento de Eficacia Escolar ha logrado avances significativos, los resultados obtenidos de las investigaciones han ofrecido ciertas directrices que no siempre son reflejo de los contextos particulares de las escuelas. Aunado a ello, los casos de éxito escolar en contextos vulnerables, se perciben como anomalías lo cual sirve únicamente para etiquetar a estos centros sin llegar a explorar adecuadamente su realidad. Más allá de una mera clasificación, el identificar los conocimientos y experiencias exitosas que otros han aplicado puede favorecer la reflexión de quién los utiliza. Sin

embargo, para que ello suceda, es necesario tomar en cuenta el contexto en el que dicha experiencia, traducida en prácticas, se aplica (Escudero, 2009). Puesto que, algunas prácticas pueden resultar beneficiosas en determinados contextos, con sujetos específicos y bajo condiciones similares, mientras que aplicadas en otros contextos no.

Al respecto, Cervini (2006) afirmó que conocer lo que sucede al interior del aula y del centro escolar podría explicar en gran medida el rendimiento académico de los alumnos, y que si tan solo se analizaran esos dos niveles el mayor peso explicativo estaría dado por la influencia de la escuela. Sin embargo, el autor reconoció que existen otros factores que son ajenos al control de la escuela y que contribuyen a la explicación, como pudieran ser las características individuales de los alumnos o las características del total del alumnado.

Actualmente, dentro del Sistema Educativo Mexicano, las escuelas han sido dotadas de mayor autonomía de gestión, en este sentido, sus integrantes se encuentran sujetos tanto a presiones internas como externas. Si bien, la acción pedagógica cuenta ya con infinidad de pautas a seguir, se ha vuelto necesario el conocer los procesos al interior de las escuelas, con el fin de contextualizar las decisiones y los procesos que se necesiten llevar a cabo para su buen funcionamiento (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Resalta la importancia que tiene el sistema educativo en el tipo de relaciones que suceden al interior de las escuelas, y por consecuencia, en los actores que se ven influenciados, ya sea de manera directa o indirecta por el sistema educativo (Murillo, 2004). Por lo tanto, el conocer las prácticas que las escuelas en situación de vulnerabilidad realizan y que aportan de manera significativa al aprendizaje de sus estudiantes, resultaría útil para guiar el ejercicio de varios actores educativos y políticos.

Así pues, ubicar las características contextuales de los centros escolares permitirá conocer las estrategias particulares que pueden ser implementadas en contextos específicos, es decir, no solo saber lo que funciona, sino por qué funciona y en dónde funciona; para así orientar los esfuerzos en la dirección correcta. Esto es, conocer el medio en el que se trabaja, respecto de lo cual Murillo (2004) expuso que “es imprescindible adecuar las medidas al contexto que se sitúan” (p. 120). Puesto que hablar de contextos es hablar de realidades, esto implica reconocer la complejidad del objeto de estudio, otorgando en sí una pauta para su aproximación, facilitando en cierta medida descomponer su complejidad.

En Baja California, dentro del Programa de Educación 2015-2019, presentado por el Sistema Educativo Estatal, se plantea como uno de los principales retos el ampliar la cobertura, así como dotar de servicios a las escuelas que se encuentran en zonas de alta vulnerabilidad. Sin embargo, puede identificarse que las intervenciones necesarias carecen de precisión ya que, como se reconoce en el mismo documento: “Cuando la información se difunde a nivel nacional o estatal, los datos pueden no ser significativos para las necesidades concretas de las escuelas de un municipio” (p. 27). De esta manera se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios locales que aporten información específica de las necesidades, aciertos o desaciertos de las escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Identificar las prácticas escolares asociadas al logro educativo, debe incluir tanto las “buenas” prácticas como los factores de riesgo que la escuela posee, ello permitirá caracterizar de manera más completa el funcionamiento de una escuela. Por lo tanto, el abordar de manera conjunta, tanto factores de éxito como factores de riesgo, es decir, tanto las buenas prácticas como las prácticas escolares que no contribuyen a obtener buenos

resultados educativos, facilitará la comprensión de los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros escolares (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Por ende, resulta necesario también el ilustrar las *malas prácticas*, reconocer su existencia, e indagar sobre su naturaleza, sus características y la influencia que ejercen sobre los resultados académicos de los estudiantes. Conocer las condiciones de vulnerabilidad específicas y las prácticas que se llevan a cabo para mitigar o evitar los factores de riesgo –internos o externos– presentes en las escuelas, permitirá orientar de manera más precisa las acciones que resulten en mayor beneficio, no solo para los estudiantes, sino para toda la comunidad escolar.

El estudio sobre el éxito académico de estudiantes en condiciones adversas puede ser abordado de manera certera desde el enfoque de la Resiliencia Escolar. Esta aproximación reconoce la existencia de las condiciones de vulnerabilidad en los entornos educativos, sus factores de riesgo y los factores de protección que la comunidad escolar posee y utiliza para hacer frente a dificultades que se le presentan (Villalba, 2003). Desde la perspectiva de la resiliencia, se busca identificar las acciones que se emprenden, en función de los riesgos contextuales a los que se responde, y que conllevan a la obtención de resultados positivos.

Los resultados obtenidos de los estudios sobre resiliencia han ofrecido la posibilidad de dotar de recursos y competencias a los individuos, familias, escuelas y a la sociedad en general, pudiendo así, sobreponerse o sortear las situaciones adversas (Aguar y Acle, 2012). Lo anterior sugiere que el análisis de las prácticas educativas y de los entornos donde se utilizan, puede derivar en un avance hacia el entendimiento de la influencia de los

factores que intervienen en los resultados académicos satisfactorios que obtienen las escuelas en contextos vulnerables y la forma como éstas los enfrentan. Derivado de investigaciones sobre resiliencia, en relación a su identificación y las maneras de promoverla, se han generado aproximaciones para el estudio y diseño de estrategias. Estos últimos han sido implementadas por escuelas eficaces ubicadas en contextos vulnerables, ya que esta aproximación se enfoca, tanto en identificar las causas de riesgo y adversidad, como en entender los mecanismos protectores que reducen el riesgo y mejoran el desempeño académico de todos los estudiantes (Wang, Haertel y Walberg, 1996). Al utilizar esta aproximación será posible dejar al descubierto, no solo sus carencias o deficiencias contextuales, sino también las capacidades y posibilidades que presentan las escuelas en entornos vulnerables.

Utilizando el enfoque de la resiliencia, también se pretende reunir evidencia que permita identificar diversos aspectos de los contextos propios de la realidad educativa presente en Baja California, así como las acciones que se llevan a cabo para obtener resultados académicos satisfactorios cuando las condiciones son adversas. Con lo anterior, se busca aportar elementos que destaquen la relevancia que el contexto escolar y el entorno social, en concordancia con las prácticas que se llevan a cabo en los ambientes educativos, tienen en los resultados académicos que logran los estudiantes de las escuelas secundarias en Baja California.

De los resultados obtenidos, se puede identificar prácticas que orienten las acciones (preventivas o remediales) llevadas a cabo, tanto en las escuelas ubicadas en contextos vulnerables, como en escuelas que presenten situaciones temporales y que perciban como

posibles riesgos para el logro académico de sus estudiantes o el buen funcionamiento del centro. Se pretende aportar elementos útiles tanto a escuelas ubicadas en contextos identificados plenamente como vulnerables, como a escuelas que no se encuentren en riesgo, aquellas consideradas normales, típicas o no vulnerables.

Considerando las características del estado de Baja California, en cuanto a su contexto educativo se refiere, esta investigación supone una aportación con posibilidades de contribuir a toda la comunidad que pertenece a este sistema educativo. Esta investigación proporcionaría una guía de acción, que no solo reconozca la existencia de un contexto en particular, sino que responde a las situaciones ligadas a éste, ya que aunque las situaciones de riesgo y problemas particulares varían de escuela a escuela, todas comparten como meta en común el obtener resultados académicos satisfactorios y contribuir así al desarrollo académico y social de sus estudiantes.

El aproximarse al funcionamiento de las escuelas secundarias que aún en situaciones vulnerables proporcionan a sus estudiantes los elementos necesarios para que se desarrollen académicamente de forma exitosa, mediante el enfoque de la resiliencia, permitirá conocer las acciones que las escuelas en contextos vulnerables ponen en práctica –y funcionan a pesar de las adversidades particulares que presentan–; orientando así el proceder de las escuelas que se encuentren en situaciones similares. En el mismo sentido, el conocer las características contextuales que no respondan a la intervención de la escuela pero que pueden ser modificadas por agentes externos a la institución educativa (por ejemplo, el Sistema Educativo, padres de familia u otros), ofrecería orientación y apoyo como en el caso de la toma de decisiones políticas.

En conclusión, mediante la presente investigación, se proyecta aportar elementos que ilustren la influencia de los factores que intervienen en la obtención de resultados académicos satisfactorios aún en situaciones adversas, pero desde una aproximación que integre de manera articulada práctica y contexto; para reconocer, por un lado, las prácticas que se realizan en las escuelas de Baja California, y por el otro, la situación contextual en la que estas se encuentran. Abordar el estudio de la influencia escolar desde una perspectiva que permita integrar la mayoría de los elementos que componen la práctica educativa, así como las características de los contextos en que éstas ocurren, permitiría obtener un panorama más amplio.

Si bien, son pocas las escuelas exitosas que se encuentran en contextos vulnerables, el conocer su funcionamiento puede beneficiar tanto a escuelas que se encuentran inmersas en contextos totalmente vulnerables como a escuelas que se encuentran en contextos libres de riesgo pero que enfrentan problemas similares. Mediante esta aproximación a los centros educativos, se pretende aportar evidencia de la contribución que el contexto (y su manejo por parte de la escuela) tiene en los resultados académicos y así favorecer la comprensión de una realidad tan compleja y dinámica como la que presentan los entornos educativos en Baja California.

II. LOGRO ACADÉMICO Y VARIABLES ASOCIADAS

Los primeros reportes de la influencia de la escuela sobre el logro académico y con mayor resonancia social, se ubican alrededor de 1960 derivado del estudio de Coleman, una investigación realizada en Estados Unidos a partir de los datos emitidos de 640,000 alumnos y 60,000 docentes, correspondientes a 4,000 escuelas. En dicha investigación, se reportó como hallazgos sobresalientes que el centro escolar y los recursos de los que éste disponía, tenían poca influencia sobre el rendimiento de sus estudiantes. Se dedujo que la calidad de la práctica educativa no influía de manera consistente ni significativa en el rendimiento académico (Carvallo, 2010). Como resultado de dicha investigación, se publicó el informe *Equality of Educational Opportunity* (Igualdad de Oportunidades en Educación), en el cual se afirmó que los factores socioeconómicos de los estudiantes tenían mayor influencia en su desempeño que los factores pertenecientes a la escuela. En consecuencia, surgieron las primeras investigaciones sobre el tema de la eficacia escolar, las cuales pretendían indagar qué otros factores influían en el logro académico.

El *Informe Coleman* resulta ser un ejemplo claro de los estudios basados en el modelo input-output o proceso-producto del rendimiento (De la Fé, 1994). Es decir, dentro de las investigaciones basadas en ese modelo se atribuye la eficacia de la enseñanza, únicamente a la combinación de las actividades discretas y observables del docente que se presentan con frecuencia, independientemente del tiempo y lugar de observación. Shulman (1989) afirmó que este tipo de estudios (proceso-producto), por lo general toman como unidad de análisis el día de clase o un período de observación determinado, así como las acciones del profesor y de los estudiantes; en estos estudios se intenta desglosar los

procesos observados al interior del aula, combinándolos con los análisis de observaciones de otros días o períodos, y los análisis de otros profesores observados.

Desde entonces, han sido diversas las perspectivas teóricas desde las cuales se ha abordado la influencia que tiene la escuela sobre el logro académico. Martín y Mauri (1989)

enlistaron como relevantes las siguientes:

- *Teoría general de sistemas*, que propone estudiar al centro escolar como una unidad de acción más allá de las partes que lo componen, tomando en cuenta el contexto espacial y temporal en el que ese sistema se encuentra. Bajo esta concepción resulta necesario analizar las interrelaciones que existen entre todos sus elementos.
- *Enfoque sociocultural de la actividad humana*, que reconoce que existe una relación estrecha entre esa actividad y los escenarios culturales, históricos e institucionales en los que tiene lugar.
- *Teorías de la organización y gestión de los centros educativos*, que reconocen la necesidad que las instituciones tienen de elaborar planes y proyectos. Dentro de esas instituciones, se identifican los elementos básicos de la estructura institucional, dependiendo del tipo de configuración dado por el contexto y la historia de la institución. Lo que se pretende es conocer el desempeño de las actividades que se llevan a cabo en la institución y su apego al modelo organizativo.
- *Teoría de la acción comunicativa*, que evidencia el carácter intencional de todo proceso orientado a la construcción de conocimiento.

- *Los estudios sobre el proceso de mejora de la escuela*, este enfoque se ve influenciado por dos paradigmas fundamentales: los estudios sobre las escuelas eficaces y el movimiento de mejora de la escuela.

De acuerdo a Murillo (2004), otras tradiciones teóricas que han aportado al movimiento de eficacia escolar y sus prácticas son las siguientes:

- *Las teorías del currículo*, dentro de estas teorías cobra relevancia, tanto el diseño como la implementación del currículo y su impacto en el entorno escolar.
- *Teorías del comportamiento*, reconocen la influencia de la cultura escolar en el logro educativo de los alumnos, específicamente identificando tres dimensiones esenciales: (a) la estructura de metas y recompensas, (b) el reparto de papeles y las relaciones de poder y, (c) el sistema de evaluación y comunicación de resultados. Existen también, cinco campos de estudio de los que el centro escolar debe estar al tanto: análisis de los aspectos latentes y ocultos de la educación, reflexiones sobre el aprendizaje, el conocimiento dialéctico sobre los estudiantes, la gestión dialéctica de la escuela y un enfoque amplio de la evaluación.
- *Teorías de la organización*, al no existir una teoría unificada con respecto a la organización escolar, destacan algunas aportaciones de ciertas teorías que permiten comprender la organización al interior de los centros educativos. Desde todas ellas es posible abordar el tema de la organización en entornos educativos: teorías racionales y estructurales, teorías sistémicas, teorías de

recursos humanos, teorías simbólicas y, teorías políticas.

- *Las teorías del aprendizaje organizativo*, destacan la importancia de reconocer la teoría y la práctica dentro de la que operan los centros educativos.

Blanco (2009), señaló dos perspectivas predominantes desde las cuales se ha intentado dar explicación al logro educativo: las teorías de la reproducción y, más recientemente, el movimiento de la eficacia escolar. Al respecto de estas dos vertientes, el autor mencionó que se encuentran distantes entre sí, por un lado, las teorías de la reproducción ponen el acento en el nivel macro del problema, dejando de lado las características particulares del objeto de estudio, y por el otro, el movimiento de eficacia escolar pone el énfasis en los elementos locales obviando la influencia del contexto. Algunas de las limitaciones que representa el centrarse en el entorno inmediato, son el desconocimiento de los mecanismos a través de los cuales funcionan los factores que se reportan como eficaces y la manera en que dichos factores surgen en las escuelas.

Actualmente son dos las vertientes que se han encargado de estudiar e identificar los determinantes del logro académico, por un lado, la de Eficacia Escolar, respecto de la cual, Murillo (2003) identificó que se encuentra constituida por estudios empíricos, orientados en su mayoría, a conocer la influencia que un centro educativo tiene en el desarrollo académico de sus alumnos y, por otra parte, los que tratan de conocer lo que hace a una escuela eficaz. Gracias a la evolución de la investigación en torno al tema, se ha podido identificar, aislar y comprobar la influencia de diversos factores en el rendimiento escolar y se ha logrado demostrar que, a diferencia de lo que concluyó Coleman en su informe, las

escuelas sí hacen la diferencia en el logro académico que los estudiantes obtienen (Carvallo-Pontón, 2010). Posterior al movimiento de Eficacia Escolar, se desarrolló el movimiento de Mejora Escolar; el cual, de acuerdo con Torrecilla y Hernández (2011), es el más influyente y el que más ha aportado a la toma de decisiones políticas. Las investigaciones al respecto han aumentado de manera considerable, aportando solidez a dichas corrientes.

Si bien, desde todas estas aproximaciones se ha abordado el tema del logro académico, la propuesta teórica que servirá para fundamentar esta investigación será la de resiliencia, puesto que el objetivo principal es indagar sobre el funcionamiento de las escuelas en contextos vulnerables que obtienen resultados académicos mayores a los esperados. A lo largo de la revisión de literatura, los estudios enfocados en escuelas vulnerables que presentan buenos logros académicos no son referidas como escuelas resilientes, ni utilizan dicha aproximación para abordar el tema. Es por esto que a continuación se abordará el tema del logro académico y posteriormente el de resiliencia, para finalizar con una aproximación a la resiliencia escolar.

2.1 Variables asociadas al logro académico

La diversidad de enfoques teóricos desde los que se puede abordar el tema de la influencia de la escuela en el logro académico, da cuenta de la variedad de elementos que intervienen en este. Sin embargo, al margen de los elementos que la escuela posee para realizar adecuadamente su función, algunos estudiantes pueden presentar determinadas características que influyen en los resultados del logro académico que obtienen. Rodríguez y Valdivieso (2008) señalaron que existen estudiantes de clases sociales favorecidas que no

logran ser exitosos en la escuela, mientras que hay estudiantes que se encuentran inmersos en contextos menos favorecidos o vulnerables, obtienen resultados académicos sobresalientes. Las condiciones del contexto social en el que un estudiante se desenvuelve y que afectan las posibilidades de éxito académico, de acuerdo a Rodríguez y Valdivieso son: materiales, culturales y sociales, representando el contexto socioeconómico y cultural que rodea a la escuela el de mayor influencia. En otras palabras, para estudiantes que se esperaba obtuvieran resultados satisfactorios, esto no sucede; por el contrario, existen estudiantes de los cuales se esperaba obtuvieran bajos resultados académicos y obtienen resultados satisfactorios, incluso sobresalientes tomando en cuenta su contexto.

En este sentido, Wang, Haertel y Walberg (1994) realizaron un meta-análisis, a partir de un marco conceptual basado en modelos de escuelas que aportaban significativamente al aprendizaje de sus estudiantes. Los autores identificaron seis categorías que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes:

- características del alumnado;
- instrucción dentro del aula y clima de la misma;
- contexto familiar, el relativo a los pares y el de la comunidad;
- diseño de los programas;
- la organización de la escuela y;
- las características del Estado y el Distrito.

Al interior de estas categorías se enlistaron 28 elementos que, de manera conjunta contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Ejemplos de las influencias directas, y por lo tanto de mayor impacto en el aprendizaje, fueron el tiempo empleado por el docente en la

exposición de temas académicos y la calidad de las interacciones que los docentes tenían con sus estudiantes. Las influencias indirectas incluían las políticas adoptadas por la institución, el distrito o el estado (Wang, Haertel y Walberg, 1997a). A partir de estas aportaciones emergen otras variables, ajenas a la escuela, pero que se relacionan con la labor educativa que en ellas acontece; es debido a estas contribuciones que puede abordarse el logro educativo desde una perspectiva integral.

Así pues, la influencia que el entorno ofrece, puede provenir de todas las áreas en las que el estudiante se desenvuelve. Al respecto, Cervini (2002, 2003) identificó diversos factores y características, asociadas al logro educativo que los estudiantes obtienen:

- Entorno familiar: (a) status ocupacional de los padres; (b) nivel socioeconómico; (c) nivel educativo de los padres; (d) disponibilidad de libros, manuales y útiles escolares en casa; (e) costo de la educación; y (f) hacinamiento familiar.
- Características de los alumnos: (a) edad; (b) género; (c) grupo étnico; (d) lengua materna diferente a la de instrucción; (e) antecedentes escolares; (f) educación especial; (g) absentismo; (h) tiempo de contacto estudiante-escuela; (i) periodos escolares cursados; (j) número de escuelas a que ha asistido; (k) continuidad en la misma escuela; (l) distancia de la escuela; (m) desayuno gratuito; y (n) situación laboral del alumno.
- Características de las escuelas: (a) enclave rural o urbano; (b) modalidad educativa; (c) nivel que atiende; (d) tipo de jornada y turno; (e) número de alumnos por grupo; y (f) recursos escolares disponibles.

- Características del proceso educativo: (a) motivación del alumno por las matemáticas; (b) percepción del alumno sobre la práctica docente; (c) expectativa de éxito personal de los alumnos; (d) dedicación hacia la escuela; (e) percepciones de los alumnos sobre la indisciplina; (f) percepciones de los estudiantes sobre el abandono escolar; y (g) percepción de los alumnos sobre la violencia escolar.

Cervini (2002, 2003) afirmó, que conocer lo que sucede al interior del aula y del centro escolar podría explicar en gran medida el logro académico de los alumnos, y que, si tan solo se analizaran esos dos niveles, el mayor peso explicativo estaría representado por la influencia de la escuela. Sin embargo, el autor también planteó que existen otros factores que son ajenos al control de la escuela y que también contribuyen; como las características individuales de los alumnos o las características del total del alumnado.

Otro estudio diseñado bajo la misma línea, fue el realizado por Scheerens, Witziers y Steen (2013), quienes hicieron un meta-análisis utilizando la información de 155 estudios que fueron elaborados entre 1984 y 2005. En dichos estudios se aborda el tema de eficacia en centros escolares e incluían una serie de variables consideradas indicadores de eficacia escolar. Los autores concluyeron que las condiciones que impactan en mayor medida el logro de los estudiantes, incluyen factores como liderazgo educativo, cooperación entre el personal, ambiente escolar, calidad curricular e implicación parental.

Algunos centros escolares pueden ofrecer elementos que redunden en beneficio para sus estudiantes, no solo para obtener puntajes altos en el logro académico, sino también en su vida cotidiana fuera del centro escolar (Acevedo y Mondragón, 2005). De manera

coincidente, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2003, p.1) señalaron que “la escuela eficaz se preocupa por el *desarrollo integral del alumno*, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos”.

Villalta y Saavedra (2012) señalaron que la percepción de los estudiantes sobre su entorno escolar, así como de la relación entre las prácticas de enseñanza (lo que hacen los docentes) y la cultura institucional (lo que hace la escuela en general) influyen en sus resultados académicos. Los autores mencionaron también, que existen otros factores que repercuten indirectamente en el logro que los estudiantes obtienen, como puede ser la economía del país en cuestión o el sistema educativo al que la escuela pertenece.

Al respecto, con el fin de estimar la influencia de la escuela en el rendimiento de los estudiantes en América Latina, Murillo y Román (2011) realizaron un estudio multinivel en escuelas primarias. Para ello, se utilizaron la base de datos del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE), y los provenientes de la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe (Blanco et al., 2009). Los resultados obtenidos mostraron que Cuba y Paraguay son países en donde el efecto de la escuela es mayor, mientras que en Costa Rica y Uruguay el efecto de la escuela, con respecto al rendimiento de los estudiantes, es muy bajo. Los autores estimaron que el efecto de la escuela por país, era de alrededor de un 50% para Cuba y Paraguay, en cambio que para Costa Rica y Uruguay tan solo un 10% aproximadamente. También, se concluyó que la influencia de la escuela sobre el logro de sus estudiantes, es mayor para la asignatura de Matemáticas que para la de Lectura; siendo tal efecto superior al otorgado por el nivel cultural de las familias

de donde proceden los estudiantes, a pesar de ser esta última la variable individual que explica en mayor medida, el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos. Sin embargo, se reconoce que la escuela posee elementos de influencia que pueden llegar a ser determinantes.

En México se realizó una investigación en la que se analizaron diversos factores individuales, escolares, institucionales y familiares utilizando los datos obtenidos de la prueba Enlace. En este estudio se identificaron como determinantes del logro académico, en primer lugar, las características individuales de los estudiantes y, en segundo término, las de la escuela, tales como las horas de clase impartidas, el tipo de infraestructura, las características profesionales de los docentes y el clima escolar (De Hoyos, Espino y García, 2012).

González, Caso y Díaz (2014) llevaron a cabo un estudio en Baja California, utilizando también los resultados de la prueba Enlace, junto con las opiniones de docentes y diversas autoridades educativas. Como resultado, se encontró que los factores escolares asociados al logro educativo en secundaria, según el orden de importancia, fueron los siguientes: planeación y organización de los materiales didácticos, trabajo colegiado, nivel educativo de ambos padres, expectativas de los docentes respecto a sus estudiantes, condiciones físicas del aula, compromiso docente, relación entre docentes, autoevaluación docente, exigencias administrativas, número de alumnos en clase, estrategias didácticas, uso de la biblioteca escolar y, relación de alumnos con autoridades escolares. Los autores explicaron que los determinantes del logro educativo, y las variables asociadas a este, resultan ser multifactoriales, pudiendo ser de índole interna o externa. Por un lado, hay

factores en los que el estudiante puede incidir y por el otro, factores en los que la escuela ejerce la única influencia. Las áreas en las que la escuela puede influir son inalterables por otros actores, así como la escuela no tiene influencia en los factores familiares o contextuales propios del estudiante.

2.1.1 Características escolares asociadas al logro académico desde la corriente de la Eficacia Escolar

A partir de las diversas investigaciones en torno al tema del éxito escolar y la influencia que las escuelas ejercen en el mismo, surgieron diversas propuestas que posteriormente fueron bien recibidas por la comunidad educativa y científica, convirtiéndose en pautas o modelos de eficacia escolar a seguir en su momento. Derivado de ello fue posible identificar las características correspondientes a los centros escolares que influyen en el logro académico de sus estudiantes.

Martínez-Garrido y Murillo (2011) mencionaron que la línea de investigación sobre eficacia escolar ha ido conformando una especie de cultura común entre los distintos involucrados en temas de educación, y afirmaron que la influencia de esta línea ha sido tan profunda que “sin ella posiblemente la educación en todo el mundo sería diferente” (p. 176). Desde esta perspectiva, Edmonds (1982) propuso cinco características de las escuelas eficaces, acciones que deben ser implementadas de manera conjunta para conseguir los resultados deseados.

1. Liderazgo por parte del director y atención a la calidad de la enseñanza,
2. énfasis del centro en la adquisición de destrezas y habilidades básicas,
3. un clima de orden y seguridad encaminado a la enseñanza y el aprendizaje,

4. conductas de los profesores que conlleven expectativas de que todos los estudiantes obtengan el mínimo de dominio, y
5. el uso de medidas de logro académico como base para los programas de evaluación.

En el 2001 se inició una investigación que involucraba a ocho centros educativos pertenecientes a ocho países latinoamericanos, en el cual las escuelas se identificaron como eficaces. La investigación terminó en el 2007 y se concluyó que era posible tener escuelas de calidad aun cuando estas se encontraran en diferentes situaciones contextuales. Los centros referidos, poseían características similares a pesar de encontrarse en distintos países. Las características observadas por los investigadores fueron las siguientes (Murillo, 2007).

A nivel escuela.

- Poseen una cultura de eficacia.
- Existe un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar.
- Trabajo en equipo del profesorado.
- Los miembros de la comunidad escolar mantienen buenas relaciones.
- El compromiso del equipo directivo es alto.
- Existe liderazgo participativo y pedagógico.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Adecuados recursos y adecuada administración de los mismos.

A nivel aula.

- Las clases se preparan adecuadamente y con tiempo.
- Las lecciones impartidas están estructuradas y son claras.
- Las actividades son variadas.
- Se atiende la diversidad.
- Se utilizan varios recursos didácticos.
- La frecuencia de comunicación de resultados de evaluación.
- Buena gestión del tiempo.
- El clima del aula es positivo.
- Altas expectativas del docente por sus alumnos.
- Formación permanente del docente.
- Las condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura apropiadas, así como la ausencia de ruidos externos.

A nivel familiar.

- Se preocupan activamente por el aprendizaje de sus hijos.
- El nivel cultural de los padres, en especial el de la madre, es alto.
- Los padres se esfuerzan por tener una buena relación con sus hijos.
- Altas expectativas familiares sobre el logro académico de sus hijos.

A nivel de sistema educativo.

- El sistema contribuye para que una escuela sea eficaz. La tasa de alfabetización del país resultó ser el factor que más incide en el rendimiento de sus estudiantes.

Miranda (2002) señaló la importancia de la supervisión escolar para el cambio educativo, mencionó que la primera tarea que tienen para con el centro, es la de reconocer y utilizar el poder que les da el ser supervisores para mejorar el entorno escolar. A decir del autor, los supervisores deberán de tener como prioridad actividades semejantes a las siguientes:

- Configurar una cultura escolar favorecedora de la mejora.
- Desarrollar un modelo de asesoramiento extremo colaborativo.
- Ejercer un liderazgo democrático y comunitario.
- Estimular y apoyar los programas y planes de innovación y mejora.
- Capacitar a los directores escolares para la gestión del cambio.

Este autor también señaló que los supervisores deben otorgar a los directores la información y los datos específicos del funcionamiento del centro, que una vez, discutidos y analizados den lugar a propuestas de mejora para el centro escolar.

Hernández, Murillo y Martínez (2013) realizaron una recopilación de los factores eficaces identificados en diversas investigaciones, mismos que se complementan con otros contextuales y de entrada: sentido de comunidad, liderazgo educativo, clima escolar y del aula, altas expectativas del docente hacia los estudiantes, calidad del currículo y las estrategias de enseñanza, organización del aula, seguimiento y evaluación, desarrollo profesional de los docentes, implicación de las familias e instalaciones y recursos. Estas características han sido mencionadas de manera recurrente en los textos sobre eficacia escolar. Con respecto a la organización, Aragón (2013) señaló que cuando docentes y estudiantes asisten regularmente a clases dentro de los horarios establecidos, en espacios adecuados para la acción educativa y el aprendizaje, se contribuye al logro académico.

2.1.2 El valor añadido en educación

La noción de valor añadido se ha utilizado en las investigaciones sobre eficacia escolar más recientes, utilizando métodos y técnicas estadísticas novedosas, este concepto atañe a cuestiones tanto de eficacia como de mejora escolar, puesto que el valor añadido que una escuela ofrece a su comunidad estudiantil supone progreso para todos sus estudiantes, sin importar el contexto sociocultural de los mismos (Mata y Ballesteros, 2011).

Peña-Suárez, Fernández-Alonso y Muñiz (2009) propusieron que cuando los estudiantes superan el rendimiento académico esperado, más allá de sus antecedentes escolares y socioeconómicos, se considera que una escuela añade valor. Es decir, el valor añadido es la diferencia entre el logro académico esperado, de acuerdo a los resultados previos de la escuela, y el obtenido. Valor añadido es un concepto que se estudia bajo la línea de eficacia escolar, tomando en cuenta las prácticas del docente y de los directivos, así como la participación de la comunidad escolar, entre otros. A través de técnicas estadísticas se separan los efectos de las prácticas escolares de las variables personales y contextuales de los estudiantes.

Entre los estudios orientados a identificar las características de las escuelas que ofrecen un valor añadido (también referido como valor agregado) a los estudiantes, se encuentra el de Murillo (2005), en el que concluyó que la influencia en el logro académico de estudiantes de escuelas primarias es de hasta un 10%. Particularmente, el autor encontró que las escuelas españolas son muy equitativas entre sí, en comparación con las de otros países; y en lo que respecta a formación de valores y actitudes la escuela no influye.

También concluyó que, en materias curriculares como no curriculares, la familia juega un papel clave al apoyar en la formación de los estudiantes.

De manera similar, en Argentina se realizó un estudio en el cual se identificó el valor añadido de escuelas secundarias de 44 distritos pertenecientes a Buenos Aires. Los resultados mostraron que los alumnos provenientes de medios económicos y culturales desfavorecidos progresan menos en comparación con sus compañeros más favorecidos; que los varones logran más alto rendimiento en Matemáticas y que, además, progresan más aceleradamente que las mujeres. Este estudio tomó en cuenta el rendimiento académico previo, confirmando que este influye en los resultados respecto al valor añadido de las escuelas (Cervini, 2006).

Cabe señalar que el concepto de valor añadido o valor agregado corresponde estrictamente a estudios de carácter longitudinal, es decir, a estudios en los cuales la intención es medir el aprendizaje que los estudiantes obtuvieron en determinado centro escolar durante todo el tiempo que estuvieron inscritos en dicha escuela, a través de varias mediciones en distintos tiempos; los denominados estudios longitudinales (OECD, 2011).

2.1.3 Características escolares que interfieren con el logro académico

Existen factores relacionados al contexto escolar que pueden explicar, parcialmente, los problemas asociados a los bajos resultados de logro educativo, de indisciplina o de falta de motivación, tales factores pueden ser: las deficiencias en la planificación y en la adaptación de las enseñanzas a las características individuales de los alumnos, dificultades de comunicación alumno-profesor, mala integración con los compañeros y, actitudes y atribuciones negativas del profesorado hacia los estudiantes (Uriarte, 2006).

Así como se ha logrado identificar que existen centros escolares que obtienen resultados más altos los esperados según su contexto, es decir, que de acuerdo a los elementos que conforman dichas comunidades educativas, se esperaría que el logro académico de sus alumnos fuera inferior al obtenido, también ha sido posible encontrar escuelas que obtienen resultados por debajo de lo esperado según su situación contextual; escuelas que se encuentran en situaciones contextuales favorecedoras para el buen desempeño académico de sus estudiantes y que no alcanzan un nivel aceptable.

Hernández, Murillo y Martínez (2013) mencionaron que las escuelas *menos eficaces* presentan ciertas características en contraposición de las escuelas eficaces. Los autores realizaron un estudio en educación primaria, destinado a comprender las razones por las cuales algunas escuelas no logran los resultados esperados. Las escuelas elegidas tenían la peculiaridad de haber sido identificadas como *eficaces negativas* en un estudio previo, puesto que obtuvieron resultados inferiores a los esperados (en variables como el rendimiento previo de los estudiantes, el nivel socioeconómico y cultural de las familias, el hábitat, la lengua materna y si su origen era inmigrante o nativo) en las materias de Lengua, Matemáticas y en categorías socio-afectivas como autoconcepto, satisfacción con la escuela, convivencia y comportamiento social. Las escuelas seleccionadas corresponden a Colombia, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. La información se obtuvo de docentes, alumnos, padres de familia y directivos. Las características de las escuelas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Factores escolares y sus principales características ineficaces

Factores	Características
Clima de la escuela	Ambiente tenso y de desconfianza
	División entre docentes
	Relaciones de poder y dominación
	Desmotivación y malestar entre los estudiantes
Implicaciones y compromiso de los docentes	Falta de compromiso
	Poco trabajo en equipo
Dirección escolar	Dirección descomprometida
	Estilo burocrático
	Falta de liderazgo
	Escasa información
Participación de la familia	Baja participación familiar
Expectativas	Bajas expectativas hacia los alumnos de las familias y profesores
	Bajas expectativas de los alumnos
Procesos de enseñanza	Enseñanza reproductiva y memorística
	No utilizan recursos didácticos motivadores
	Ausencia de atención a la diversidad
	Mala gestión del tiempo
Recursos materiales e instalaciones	Inadecuadas
	Mal mantenidas
	Aulas descuidadas, sucias y deterioradas

Fuente: Elaboración propia, con base en Hernández, Murillo y Martínez, 2013.

Los investigadores encontraron que las repercusiones negativas se presentaban en las variables: clima escolar, personal de la escuela, procesos de enseñanza, instalaciones y recursos de la escuela. Aunado a esto, los autores resaltaron la presencia de algunas situaciones, que generalmente no aparecen o no son reportadas en la literatura sobre prácticas y entornos educativos.

- Uso de violencia del docente al estudiante, en forma de golpes y castigos físicos.
- Insatisfacción de los docentes, misma que engloba a todos los elementos escolares.
- Liderazgo percibido como negativo, bien sea por su ausencia o sus formas autoritarias, con una falta de comunicación con los docentes.
- Relaciones especialmente tensas entre familia y escuela.
- El descuido o abandono de las escuelas y de las aulas como muestra no de la carencia de recursos sino del desinterés de los docentes.

A decir de los autores, esos elementos no aparecían o no eran reportados en la literatura sobre prácticas y entornos educativos (Hernández, Murillo y Martínez, 2013).

2.2 La influencia del contexto y entorno escolar

Desde finales de la década de los 80 aparecen esbozados, en diversos modelos orientados a dar explicación sobre el logro educativo, algunos elementos del contexto y se reconoce el impacto que este tiene, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la práctica de los docentes y demás comunidad educativa. Dichos modelos incluyen entre sus elementos distintos niveles, que se encuentran delimitados por sus funciones y que abarcan desde el contexto internacional hasta las características del alumnado, sin dejar de lado por supuesto, todos los elementos que conforman al sistema escuela. A pesar de que son diversas las

teorías que intentan explicar el logro educativo de los alumnos en relación al entorno del que provienen, estas perspectivas coinciden en señalar que el contexto social, económico y cultural resulta ser determinante en el desarrollo académico de los estudiantes (Rodríguez y Valdivieso, 2008).

Modelos como el de Scheerens en 1990 y el de Creemers en 1994, resultan muy ilustrativos e influyentes en investigaciones sobre educación. Estos modelos poseen como característica principal, el reconocimiento del centro escolar como un sistema, en el cual los diversos elementos que lo componen interactúan entre sí de forma recíproca y, el que dichas interacciones suceden en todos sus niveles; alumno, aula, escuela, contexto (Murillo, 2008).

Fernández y Blanco (2004) reconocieron la importancia que la organización de la escuela posee (estructura, enseñanza, gestión o clima) en conjunción con la influencia de otros factores como las características individuales y sociofamiliares de los alumnos, pero mencionaron que la mayor parte de la contribución pertenece a factores exclusivos de la escuela. También señalaron que el contexto en el que desarrollan su actividad educativa y las personas que participan en ello, poseen características propias, mismas que condicionan su evolución y desarrollo, así como los resultados académicos que los estudiantes obtienen. Los autores coincidieron al afirmar que mientras mayor sea el bienestar de una sociedad, menor será la aportación que la escuela realiza al logro de sus estudiantes, por el contrario, si la sociedad se encuentra en desventaja, la escuela tendrá una influencia mayor.

Al respecto, Uriarte (2006) destacó que, aunque la escuela tiene autonomía respecto a la educación que ofrece, ésta se encuentra determinada en gran medida por su ubicación y

por la procedencia, tanto familiar como social, de su alumnado. También expuso que el logro académico está influido por el contexto socio-familiar de los estudiantes y que “numerosas dificultades de aprendizaje escolar, la inadaptación escolar y social y la conflictividad en la escuela están relacionadas con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar” (Uriarte, 2006, p.9). Aunque la influencia del entorno de los estudiantes también posee tintes positivos que se potencializan si la escuela actúa sobre estos. Al respecto, Sendón (2007) afirmó que, dependiendo de las características del contexto, de los proyectos que la escuela plantee y de la naturaleza de la institución, la escuela puede tener otras metas, aparte de las pedagógicas, sobre las que apoye su gestión. Las metas pueden ser de carácter sociocultural; encontrando que la gestión y la concepción que se tiene de los alumnos y de sus potencialidades sostienen una estrecha relación, siendo en esta última vinculación donde reside la capacidad transformadora de la escuela al integrar a sus alumnos en vez de excluirlos.

2.2.1 Entornos escolares vulnerables

En el ámbito sociodemográfico la vulnerabilidad se encuentra asociada indiscutiblemente a los grupos socialmente en riesgo. Las escuelas en contextos vulnerables poseen elementos en común por el hecho de pertenecer a esos sectores, aumentando así los factores de riesgo que pueden actuar en detrimento de la acción educativa (Villalta y Saavedra, 2011).

Situación que se complica al existir diferencias marcadas en cuanto a la educación que los niños y jóvenes reciben (Blanco, 2009). Rodríguez y Valdivieso (2008) afirmaron que en América Latina la desigualdad social que prevalece afecta a la calidad de la educación que se otorga, puesto que hay escuelas destinadas a ciertas clases sociales, y declararon que

para ellos era claro que, dependiendo de cuál sector social provenían los estudiantes, recibían distinta educación, tanto en términos de cantidad como de calidad.

Dentro de los entornos escolares, los factores de riesgo pueden ser de procedencia interna o externa, es decir, factores de riesgo propios y los existentes en el entorno que rodea a la escuela. Braverman (2001) definió a los factores de riesgo como “estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño [...] tenga resultados negativos en áreas particulares como la salud física, la salud mental, el resultado académico o el ajuste social” (p.134). Los factores de riesgo suelen afectar de manera más severa en edades tempranas del desarrollo, debido a las características de fragilidad que poseen los menores en comparación a la edad adulta. Dichos factores pueden estar presentes en todas las áreas en las que los seres humanos se desarrollan, incluida la escuela.

Villata (2010) afirmó que, por lo general, las situaciones asociadas al fracaso educativo, como la deserción y la baja calidad educativa, se encuentran relacionadas a la pobreza socioeconómica. Puesto que entre más factores de riesgo presente un entorno, este se considera más vulnerable o susceptible a riesgos. Mencionó también que esta situación de vulnerabilidad afecta no solo a los estudiantes y sus familias, ya que también los educadores, directivos, docentes y demás personal que labora en la escuela se encuentran inmersos en ella.

Otro factor de riesgo que puede ser considerado como relevante, aunque se encuentre en menor proporción dentro de las escuelas, es el hecho de que el alumnado presente diferencias étnicas y culturales (con respecto a sus compañeros). Esta situación dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el contexto escolar y el ambiente

familiar pueden diferir de manera significativa; por lo que resulta importante tener en consideración el contexto del cual proviene los estudiantes, para así incorporarlo dentro de las prácticas educativas, de manera tal que faciliten el aprendizaje (Acevedo y Mondragón, 2005).

Sin embargo, ante este panorama, las dificultades pueden ser percibidas desde una óptica positiva, ya que la situación de vulnerabilidad en la que pueden estar inmersos los entornos educativos, ya sea por características propias de las escuelas, de los estudiantes y sus familias o del contexto que les rodea, no representa necesariamente una condicionante de fracaso escolar. Saavedra y Castro (2009, como se citó en Villalta y Saavedra, 2012, p.69) manifestaron que el estar expuesto a una situación de vulnerabilidad no es condicionante de fracaso, por el contrario, dicha situación puede transformarse en una oportunidad de desarrollo. Por ejemplo, cuando la comunidad educativa logra adecuarse a la realidad en la que se encuentra y adquiere las herramientas necesarias para operar bajo esas circunstancias, la condición de vulnerabilidad deja de serlo.

Toscano, Pérez, Serial y López (2008) expusieron los hallazgos de una investigación en la que abordaron las condiciones de la acción educativa cuando se realiza bajo contextos socioeconómicos adversos. Los autores concluyeron que la escuela y los actores involucrados pueden ejercer una influencia positiva, no solo en cuestiones académicas sino también en el futuro social y cultural de sus alumnos; independientemente de las condiciones adversas que presenten los niños y jóvenes durante la experiencia escolar, ya que la escuela puede realizar acciones que mitiguen la condición de vulnerabilidad, no solo de los estudiantes sino también de sus familias, aunque en menor

medida. Los docentes que laboran en estos espacios vulnerables, encuentran herramientas para superar la situación desfavorable presente en la escuela.

Se ha logrado identificar la existencia de dos perspectivas de gestión escolar antagónicas. Por un lado, se encuentran las que apuestan por la capacidad que tiene la institución de actuar en forma autónoma y las posibilidades que ofrece una gestión eficiente, obviando la discusión en torno a la relación entre política pública, responsabilidad social y la igualdad de oportunidades educativas. Por otro lado, las perspectivas que, contrariamente, poniendo el énfasis en la debilidad del sistema, pierden de vista lo complejo de la relación que existe entre pobreza y educación (Tiramonti, 2001). Sin embargo, cada comunidad educativa representa una cultura de trabajo distinta, misma que opera circunscrita a un contexto determinado. Redondo y Thisted (1999) reconocieron la influencia que los contextos tienen en la acción educativa, específicamente, en contextos de pobreza y cómo éstos dibujan la realidad particular al interior de cada centro educativo al darle sentido a las carencias y problemas a los que se enfrentan, en relación a las metas educativas que se plantean.

Aunque la realidad de cada escuela se construye desde su particularidad, los entornos vulnerables poseen elementos que les son comunes. Asociados a estos elementos las escuelas pueden realizar acciones que disminuyan los factores de riesgo presentes en el entorno. Villalta y Saavedra (2010) identificaron tres elementos de los grupos socialmente vulnerables: los propios del contexto (que aumenta las probabilidades de encontrar obstáculos en su desarrollo), conductas que contribuyen a elevar los riesgos de peligro y ciertos atributos de riesgo (grupos vulnerables de origen por cuestiones étnicas, de género o

edad). Los autores destacaron algunos elementos de la cultura escolar, propios de las instituciones educativas que se encuentran ubicados en sectores vulnerables, dichos elementos se relacionan directamente con el clima social y con las actividades de enseñanza en el aula y estos a su vez, están vinculados a los resultados del aprendizaje de los alumnos. Los elementos identificados por los autores son los siguientes.

- a) Gestión pedagógica institucional orientada por proyecto educativo centrado en el aprendizaje de los alumnos.
- b) Equipos directivos que lideran los procesos pedagógicos.
- c) Reglas de funcionamiento claras para todos los miembros de la comunidad educativa.
- d) Uso eficiente de los recursos disponibles.
- e) Consolidación de una identidad institucional positiva.

Resulta imprescindible para los entornos escolares vulnerables, el saber equilibrar los factores protectores en función de los factores de riesgo presentes en su contexto. González y Valdez (2006) afirmaron que el ambiente escolar posee los elementos necesarios para contribuir al equilibrio entre los factores de riesgo y los factores protectores.

Expuesto lo anterior, podría inferirse que las escuelas guardan en su composición elementos, de carácter potencial, para modificar la situación en la que se encuentran y los resultados que de ella obtienen, sin embargo, son pocas las que consiguen superar los efectos negativos de desarrollar la labor educativa en entornos desfavorables. Las escuelas, como organizaciones, tienen la oportunidad de desarrollarse, aprender y crecer, esto se vuelve tangible cuando la institución reconoce ese potencial, y los recursos de los que

dispone para transformar una condición desalentadora en una realidad circunstancial. Es precisamente desde una mirada a la situación de vulnerabilidad que se puede salir de ella, siempre y cuando se emprendan acciones, ya sea que las estrategias surjan de la propia comunidad o se aprendan y desarrollen con el paso del tiempo.

Si bien, son diversos los factores que intervienen en el logro académico, así como las variables asociadas a este, la influencia de la escuela y su comunidad adquiere relevancia, sobre todo cuando la acción educativa se lleva a cabo en contextos de vulnerabilidad. Puesto que es en este tipo de entornos en los cuales el quehacer educativo puede lograr desarrollar su mayor potencial.

III. RESILIENCIA

3.1 Conceptualización

Se suele hablar de resiliencia para describir a estudiantes identificados como resilientes (lo cual puede referirse a logro académico o no), a la intervención de la escuela mediante la promoción de resiliencia a nivel individual o a comunidades educativas que operan de manera normal después de un desastre natural. No se ha logrado llegar a un acuerdo sobre la utilización del término de resiliencia cuando esta se encuentra presente en organizaciones educativas; en la presente investigación se aborda el término resiliencia escolar desde una visión integradora, buscando así, abarcar este concepto en toda su amplitud.

El concepto de resiliencia ha transitado por varias disciplinas, desde su utilización en las ciencias duras, hasta ser adoptado por las ciencias sociales (Becoña, 2006). En estas últimas ha servido para identificar y dar explicación a casos de éxito personal en los que se esperarían un resultado totalmente opuesto. En el ámbito educativo, la resiliencia se ha utilizado para describir tanto a estudiantes que presentan logros académicos superiores a los esperados, tomando en cuenta sus variables contextuales, como a centros escolares que poseen buenos índices académicos (logro educativo, bajos índices de deserción y reprobación, entre otros) a pesar de encontrarse en contextos vulnerables, así como a la promoción de la misma entre los estudiantes.

Es preciso señalar que durante la revisión de la literatura al respecto de la resiliencia en entornos educativos, es decir, entornos vulnerables que reportaban logros académicos por encima de lo esperado, la bibliografía consultada obviaba como referente teórico la

línea de Eficacia Escolar. Por lo tanto, se asume que no se ha ahondado en el estudio de escuelas exitosas en entornos vulnerables desde esta línea de investigación, puesto que, como ya se mencionó, la Eficacia Escolar no toma en consideración, al menos no de manera tan puntual, las condicionantes del contexto.

3.1.1 Orígenes del término resiliencia

El término resiliencia proviene de la Física y se usó originalmente para referirse a las propiedades de elasticidad y plasticidad de una sustancia (Greene y Conrad, 2002). De acuerdo con Harper (2008) el término proviene del latín *Resiliens* y fue utilizado por primera vez en el año de 1626, en la forma de *Resilire*, siendo este vocablo compuesto por *re*, atrás, y *salire*, saltar; interpretándose como rebotar o saltar hacia atrás. Posteriormente, el concepto fue usado en la Psicología, en la década de los 70, por Michael Rutter, y se utilizó para describir una especie de flexibilidad social adaptativa (Varas y Saavedra, 2011).

Bajo la perspectiva de la Psicología, la resiliencia es definida como “la capacidad personal de seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y traumas graves, todo esto, contando con fuerzas internas que solo responsabilizan de su éxito o fracaso al mismo sujeto” (Lagos y Ossa, 2010, p.40). Sin embargo, y en tiempos recientes, a diferencia de la rama clínica de la Psicología que se encuentra enfocada en los aspectos negativos, desde la resiliencia se ha planteado que es necesario centrarse en los aspectos positivos, para así promover la cultura de la prevención al construir las competencias necesarias para ello (Walsh, 2003).

González y Valdez (2006, p.2) recuperaron algunas de las definiciones de resiliencia propuestas por diversos autores.

- [...] el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento (Richardson, 1990).
- [...] la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo (Wolin y Wolin, 1993).
- [...] proceso de autoencauzarse y crecer (Higgins, 1994).
- [...] la capacidad humana para sobreponerse a las adversidades y construir sobre ellas, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (Silva, 1999).
- [...] la habilidad de un sujeto para ajustarse y adaptarse a los cambios, demandas, desilusiones y eventos estresantes de manera positiva (Gómez, 1999).
- [...] la capacidad que tienen los seres humanos para reponerse de la adversidad y lograr una transformación positiva o bien, significa sobreponerse a las expectativas negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas (Henderson y Milstein, 2003).

Si bien, en la recopilación de las definiciones retomadas por González y Valdez transcurre una década (1990-2003), los autores citados plantearon características similares y todos ellos coincidieron en señalar que *la resiliencia es una posibilidad de sobreponerse ante la adversidad, una característica latente en el ser humano, característica que puede ser innata o aprendida como resultado de una crisis.*

Becoña (2006) afirmó que tanto la situación estresante como la habilidad para sortearla coexisten dentro de la resiliencia y que derivado de esa interacción se produce un resultado positivo. Cabe señalar que no se precisa la magnitud del evento necesaria para que se produzca un cambio (entendido bajo esta perspectiva como adaptación), así como tampoco se señala en qué medida se puede cambiar; asumiendo por lo tanto que el evento catalizador y el cambio resultante dependerán de las características del individuo o sistema en cuestión. Tanto las personas como los grupos, poseen la capacidad de resistir y sobreponerse a las adversidades, aunque la condición de vulnerabilidad se incrementa ante la ausencia de factores protectores (Villalta, 2010).

Kirby y Fraser (1997) mencionaron que la relación entre vulnerabilidad y riesgo simula un continuo; en el que el riesgo aparece al extremo opuesto de donde la resiliencia se encuentra. Fullana (1998) además de reconocer la existencia de estas dos características, señaló que la resiliencia consta de dos dimensiones, por un lado, la situación de riesgo y por el otro, la situación de éxito. Es decir, para que la resiliencia suceda se necesita que existan tanto factores de riesgo como factores protectores. La presencia de ambos factores es necesaria para que se activen los mecanismos de la resiliencia y así, se obtenga el resultado positivo esperado –también para que se minimice o evite uno negativo– (Becoña, 2006). Por lo tanto, la resiliencia puede entenderse como el proceso mediante el cual, a través de la utilización de factores protectores, se superan los efectos negativos derivados de un factor de riesgo.

3.1.2 Estudio de la resiliencia

De acuerdo con Villalba (2003, p.286), el estudio de la resiliencia ha transitado desde “la identificación de los factores protectores a la comprensión de los procesos que subyacen a dichos factores protectores”. La autora identificó tres etapas durante este tránsito:

- La primera etapa, enfocada en las cualidades presentes en la resiliencia, las descripciones fueron de carácter fenomenológico sobre las cualidades resilientes individuales y sistemas de apoyo predictoras del éxito individual y social; lo que derivó en listas de cualidades o factores protectores.
- La segunda etapa, se refiere a la evolución y la teoría de la resiliencia, entendiéndose como el proceso de poder que se tiene frente a los factores estresantes, las adversidades y al cambio u oportunidad, obteniendo como consecuencia la identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores protectores. Los resultados derivados de esta etapa fueron la descripción de los procesos disruptivos y de reintegración que permiten adquirir las cualidades mencionadas en la primera etapa y, un modelo que orienta a los usuarios y profesionales a elegir entre la reintegración resiliente, la reintegración cómoda (volver a la zona de confort) o la reintegración con pérdida.
- Durante la tercera etapa se identificaron las fuerzas motivacionales y la resiliencia innata, basándose en diversas disciplinas del pensamiento postmoderno y en la creencia de que existen impulsos –dentro de los individuos, así como dentro de los grupos– que permiten la creación de experiencias en las que se asume la activación y utilización de dichas fuerzas. Los resultados han orientado a los usuarios y

diversos profesionales a descubrir y aplicar la fuerza motivadora que conduce a la auto-actualización y a la reintegración resiliente, sobrepasando las dificultades y los obstáculos de la vida.

Puede observarse como el estudio de la resiliencia ha pasado de generar un simple listado que describe un conjunto de características, hasta llegar a describir los mecanismos que subyacen a presencia.

Por otro lado, Villalta (2010) consideró que los modelos de resiliencia comparten el hecho de que combinan factores internos y externos que protegen a los sujetos de las adversidades. También afirmó que los métodos que han sido empleados para estudiar la resiliencia, reconocen y analizan la interacción de factores protectores y su operación frente a contextos que pueden resultar dañinos, puesto que la condición de vulnerabilidad aumenta en la ausencia de factores protectores, entendidos como aquellos que proporcionan a los individuos y a los grupos la capacidad de resistir y sobreponerse a situaciones desfavorables.

Grotberg (1996) afirmó que el estudio de la resiliencia es un proceso que resulta complejo, puesto que es posible encontrar factores, comportamientos y resultados, lo que implica: (a) el desarrollo de factores resilientes, (b) la identificación de la adversidad, (c) la selección del nivel y la clase de respuesta resiliente y (d) la valoración de los resultados que conllevan un sentido de bienestar y mejoramiento de calidad de vida. La autora mencionó que se puede equiparar el desarrollo de la resiliencia con un proceso de reconstrucción constante ante eventos estresantes.

3.1.3 Resiliencia individual

A nivel individual, la resiliencia aplicada a la solución de problemas, es un fenómeno que difícilmente se puede replicar o generalizar a otros contextos, ya que sucede en un tiempo y contexto singular; una persona ante una situación única, obtendrá un resultado determinado (Uriarte, 2013). Es decir, la resiliencia es identificada como una capacidad de naturaleza dinámica puesto que depende de las circunstancias y puede variar con el tiempo (Muñoz y de Pedro, 2005), de esta manera se entiende que una persona o sistema responda de diversas maneras frente a condiciones adversas.

Puesto que la resiliencia se adquiere y va cambiando conforme cambia la propia existencia, la adquisición o utilización de ésta puede ser identificada como un proyecto de vida (Cyrulnik, 2001). Cabe recordar que diversos autores identifican que la resiliencia se entiende como un proceso dinámico, es decir, no puede esperarse el mismo resultado ante un mismo evento, como tampoco puede asegurarse la respuesta o resultado a través del tiempo (Day y Gu, 2015; García-Vesga y Domínguez-de la Ossa 2013; Uriarte, 2013).

Aun cuando la resiliencia sea una respuesta que surja en el plano individual, debe ser entendida como el resultado no solo de la intervención de factores individuales, ya que también influyen factores ambientales que protegen al individuo y contribuyen a sobreponerse de manera excepcional frente a una amenaza significativa (Villalba, 2003). Lagos y Ossa (2010) afirmaron que, aunque han incrementado las investigaciones sociales sobre resiliencia, por lo general el concepto se ha estudiado desde el enfoque de la psicología individual, obviando los elementos sociales e históricos que pueden influir. De manera coincidente, Aguiar y Acle (2012) señalaron que, si bien al hablar de resiliencia se

habla de patrones individuales, existen otros factores que también intervienen en el desarrollo de la misma, como los provenientes de los contextos familiares, escolares y sociales, es decir, existe también un proceso de aprendizaje y desarrollo de la resiliencia, derivado de la interacción en diversos ámbitos.

Henderson y Milstein (2003) clasificaron los factores protectores en dos categorías, por un lado los factores internos, entendidos como las características individuales que facilitan la resiliencia, en los que se ubican; prestar servicio a otros, emplear estrategias de convivencia (asertividad, control de impulsos y resolución de problemas), sociabilidad, sentido del humor, control interno, autonomía, visión positiva del futuro personal, flexibilidad, capacidad para el aprendizaje, automotivación, competencia personal y sentimientos de autoestima. Por otro lado, se encuentran los factores protectores ambientales, mismos que comprenden las características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia al efectuar acciones tales como; promover vínculos estrechos, valorar y alentar la educación, emplear un estilo de interacción (no crítico), fijar y mantener límites claros (reglas, normas y leyes), fomentar relaciones de apoyo, alentar la actitud de compartir responsabilidades, brindar acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas (vivienda, trabajo, salud, atención y recreación), expresar expectativas de éxito elevadas y realistas, promover el establecimiento y el logro de metas, fomentar el desarrollo de valores prosociales, promocionar liderazgo, adoptar decisiones así como ofrecer oportunidades de participación significativa y apreciar los talentos específicos de cada individuo.

Asimismo, Rojas (2010) afirmó que la resiliencia individual se encuentra conformada por factores biológicos, psicológicos y sociales y que estos a su vez, se dividen en dos grupos. Dentro del primer grupo se encuentran seis factores a los que denominó pilares de la resiliencia, mismos que forman parte de la personalidad y la percepción de vida que cada individuo tiene, estos factores son: las conexiones afectivas, las funciones ejecutivas, el centro de control interno, la autoestima, el pensamiento positivo y los motivos para vivir. Dentro del segundo grupo, se encontrarían otros mecanismos protectores que son activados ante una situación estresante. De acuerdo con el autor, los seis pilares de la resiliencia son generales y se complementan entre sí.

Kalawsky y Haz (2003) señalaron que la definición del concepto de resiliencia dependerá del contexto al que se aplique, debido a que es necesario tomar en cuenta la situación de vulnerabilidad específica, ya que los factores que promueven o facilitan la resiliencia actúan frente a determinados factores de riesgo, y utilizaron como ejemplo el que ciertos factores pueden proteger a un individuo frente a la depresión y no frente a conductas delictivas. En este sentido, es importante tener presente la relevancia del papel que juegan las características individuales o propias de un sistema, mientras que un evento determinado puede resultar catastrófico en determinadas circunstancias para una persona, el mismo evento puede pasar desapercibido para otro individuo con características distintas (Uriarte, 2013).

3.2 Resiliencia social

De manera similar a como la resiliencia surge en el plano individual, cada cultura construye e implementa sus propias estrategias para hacer frente a las adversidades particulares que se le presentan; tomando en cuenta que la presencia de una situación desfavorable no siempre tiene consecuencias negativas, pero reconociendo que una situación vulnerable aumenta la posibilidad de que se presente un problema (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Es posible encontrar elementos comunes en teorías y modelos clásicos o tradicionales sobre logro educativo, pero sin que aparezca en ellos explícitamente el término de resiliencia. El concepto de resiliencia ha transitado desde un enfoque individual hasta llegar a modelos sistémicos, holísticos o ecológicos. Por ejemplo, dentro de su teoría ecológica, Bronfenbrenner (1979) propuso un modelo identificado como ecológico-transaccional, indicando cuatro niveles desde los cuales pueden provenir tanto los factores de riesgo como los protectores. Los niveles fueron los siguientes: (a) el nivel individual; (b) la familia, hogar y la escuela; (c) la comunidad y los servicios sociales para el niño y su familia y (d) los valores culturales, como la raza y la etnicidad, lo social y sus valores.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner, propone que los contextos sociales en los que se desenvuelve un individuo afectan su desarrollo, el autor propuso cinco niveles ambientales, que van desde las relaciones más cercanas del individuo hasta los aspectos históricos y socioculturales. Cada nivel contiene a otro conformando así un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas. El autor consideró los distintos sistemas en los que un individuo puede participar, así como las relaciones que se derivan de las interacciones al interior de dichos sistemas, rescatando así, una amplia variedad de elementos, con ello se

logra ofrecer un panorama más amplio de lo que sucede al interior de la comunidad educativa.

Florenzano (1997) definió la resiliencia como “la capacidad de las personas o del sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles que les toca vivir, y de una manera socialmente aceptable” (p.39). Al respecto, Suárez (2005), expresó que “Para la comunidad una tragedia puede significar el desafío para movilizar las capacidades solidarias de la población y emprender procesos de renovación, de reconstrucción social” (Suárez, 2005, p.41, como se citó en García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013, p.75).

Una de las condiciones que genera mayor vulnerabilidad social es la pobreza. Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla (1997, p.46) propusieron que “la situación de estrés y dolor en la cual se crían los niños y niñas de la pobreza, los vuelve especialmente proclives a problemas de salud física y mental; así como, a problemas conductuales y de aprendizaje”, y que el enfoque de la resiliencia, vinculado al tema de pobreza, se centra en las posibilidades y variables que promueven factores protectores, reconociendo que los factores de riesgo existen pero resaltando las fortalezas desde una mirada positiva.

Se ha señalado que los orígenes de la resiliencia social o comunitaria se ubican en Latinoamérica. Uriarte (2013) mencionó que esto puede deberse a las condiciones particulares de la región, en donde las situaciones de pobreza y desigualdad social se ven aumentadas en acontecimientos tales como desastres naturales o conflictos sociales. El autor afirmó que, en este tipo de situaciones, variables propias de una comunidad, como las relaciones entre sus miembros, ideas compartidas, valores en común, instituciones o

servicios establecidos, son determinantes, tanto de los factores de riesgo como de los factores protectores presentes en una comunidad.

La familia y la sociedad en general tienen un papel decisivo en la promoción de resiliencia. La intervención de estos actores posibilita la autogestión del desarrollo, tanto a nivel personal como social, puesto que no existe un factor único promotor de resiliencia, es necesaria la combinación de varios factores que de manera conjunta actúen de forma protectora. Al actuar de manera relacionada los factores protectores de tipo personal pueden incidir en los recursos sociales; esta situación también se presenta en forma inversa, dado que los factores protectores o recursos sociales pueden influir en los personales (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013).

Aunque de acuerdo a la literatura revisada, se clarifican de manera separada dos acepciones del constructo resiliencia, individual y social, hay elementos que prevalecen en ambas dimensiones:

- Se produce un cambio.
- El cambio resultante se debe a la interacción (del sujeto o grupo social, con un evento o situación) con algo propio del contexto.
- La interacción debe suponer un reto, es decir, superar una situación.
- El reto se supera debido a los componentes (factores protectores) del sujeto o grupo social.
- En ocasiones los factores de riesgo y protectores pueden ser originados en y por el ambiente.
- Las características resilientes (del individuo o del sistema) pueden ser

innatas o desarrolladas.

- Como consecuencia del proceso, las características del entorno pueden pasar de ser factores de riesgo a provocar factores protectores.

Como puede observarse, existen diversos componentes que intervienen en la resiliencia, y que derivado de su implementación se genera un resultado. El cual se entiende como la modificación del estado previo, del individuo o sistema, debido al proceso transcurrido durante el suceso acontecido.

Si bien, la resiliencia social puede interpretarse como propia de todas las organizaciones sociales, a continuación, se presentan por separado las características de la resiliencia presente en organizaciones de tipo empresarial y las características de la resiliencia en organizaciones educativas. Puesto que, de acuerdo con Sandoval (2008) estas dos figuras institucionales son distintas.

Como ya se mencionó, dentro de las temáticas sociales abordadas desde el enfoque de la resiliencia, se encuentran las vinculadas a cuestiones escolares (Varas y Saavedra, 2011). Es posible encontrar el papel de los docentes como figuras de resiliencia (Johnson, 2008), desempeño académico (Villalta, 2010), la contribución de la resiliencia en entornos escolares (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2012) o la importancia de un liderazgo directivo resiliente en contextos educativos vulnerables (Pérez, Marín y Vásquez, 2014).

3.2.1 Resiliencia en organizaciones

Un centro escolar se caracteriza, por ser una organización que persigue objetivos específicos, para lo cual utiliza ciertos recursos, posee una estructura definida, se apoya en la tecnología y se encuentra inmerso en un entorno mediado por la cultura (Antúnez, 2004). Dicho esto, no puede obviarse el carácter organizacional del entorno escolar, aunque persigue fines distintos a los de una empresa, su funcionamiento se asemeja a esta. Puesto que la comunidad escolar está integrada por personas que trabajan en ella y contraen compromisos laborales innegables, mismos que son regulados por figuras de autoridad como sucede en un entorno laboral cualquiera.

Al identificar la capacidad de los grupos sociales como organizaciones susceptibles de construirse y desarrollarse bajo la perspectiva de la resiliencia, McManus, Seville, Vargo y Brunson (2008) emplearon una definición para abordar el tema de resiliencia en las organizaciones. Los autores la definieron como una función propia de la organización, mediante la cual se tiene conciencia de la situación global de la misma, a través de la gestión de las vulnerabilidades clave y la capacidad de adaptarse en un entorno complejo, dinámico e interconectado. Ello significa la capacidad de apreciar tanto las oportunidades como las crisis que se pudieran presentar, así como también los detonadores y las consecuencias de ambas situaciones. Lo anterior incluye el conocimiento de los recursos, internos y externos disponibles y de los requisitos mínimos para su funcionamiento. Dicha conciencia conlleva a su vez, el conocer de mejor manera las expectativas, obligaciones y limitaciones que la organización tiene en relación con la comunidad.

Frecuentemente, a decir de McManus et al. (2008), la relación entre la resiliencia de la organización y la resiliencia en las comunidades no es fácilmente apreciada, las mismas organizaciones pueden no ser conscientes de dicha relación, por lo tanto, resulta importante traducir adecuadamente el concepto de resiliencia en constructos tangibles que resulten prácticos y efectivos, a corto y a largo plazo para la organización. Así, aunque una organización posea la capacidad de sobreponerse a las adversidades propias de un sistema mediante estrategias resilientes, es posible identificar tres aspectos principales que pueden convertirse en barreras, impidiendo que la organización se desarrolle adecuadamente, utilizando los factores protectores que posee para hacer frente a los factores de riesgo. Los autores puntualizaron dichos factores protectores de la siguiente manera:

1. Una limitada conciencia del entorno en el que la organización opera.
2. La necesidad de identificar y gestionar de mejor manera los principales puntos vulnerables y asegurar el que la organización pueda priorizar los recursos disponibles. Existen dos aspectos potencialmente significativos y que pueden impactar de manera negativa a una organización durante una crisis:
 - a. La velocidad con la que un aspecto fallido de la organización impacta de manera negativa.
 - b. El número de aspectos fallidos requeridos para tener un impacto negativo en la organización.
3. La cultura de la organización y su habilidad para mantenerse flexibles y adaptarse como función crítica para el desarrollo de resiliencia en general.

Los autores indicaron también que el proceso para mejorar la resiliencia organizacional señala en primer lugar, a una organización que tiene plena conciencia de su funcionamiento y del entorno en el que opera, tanto de manera diaria como en momentos de crisis. En segundo lugar, una organización que posee una buena capacidad para identificar y gestionar sus vulnerabilidades, incluyendo los impactos positivos y negativos que estas pudieran tener al presentarse una crisis. En tercer lugar, una organización resiliente tiene la capacidad de adaptarse a situaciones de cambio, así como de adaptar las herramientas de las que dispone para hacer frente a situaciones imprevistas.

Sin embargo, dentro de las organizaciones existen aspectos que pueden tener un impacto negativo en la misma, durante la presencia de una crisis, los factores de riesgo que las organizaciones tienen, pueden ser tangibles o no. Algunos de los elementos clave que pudieran ser vulnerables y que fueron identificados por McManus et al. (2008) son: infraestructura, computadoras, servicios, relaciones interpersonales de grupos clave (dentro y fuera de la organización), las estructuras de comunicación y la percepción de la visión estratégica organizativa.

Craig y Bittel (1989) afirmaron que las organizaciones poseen una capacidad resiliente, por lo tanto, pueden entrenarse en su desarrollo y así obtener diferentes niveles de resiliencia. En este sentido, Somers (2009) propuso que existen seis factores que pueden afectar positivamente el potencial resiliente de una organización.

- La percepción de un ambiente de riesgo por parte de los coordinadores de cada departamento de la organización.
- La gestión en cuanto a la búsqueda de información acerca de los ambientes de

riesgo.

- La estructura de la organización.
- La participación de la comunidad en la planificación de las actividades.
- El nivel de cumplimiento y la continuidad de la planificación de las actividades.
- Si el departamento tiene acreditación profesional.

Los factores protectores poseen la particularidad de que funcionan cuando los factores de riesgo están presentes y actúan en beneficio para que la situación de éxito se logre, de la misma manera los factores protectores dependen por igual de cuestiones internas tanto como de cuestiones externas (Fullana, 1998). Cabe señalar que los factores protectores y de riesgo son dinámicos, cambian constantemente, por lo que resulta más adecuado decidir, de manera particular, lo que representa un factor protector o de riesgo específicamente para cada situación, contexto y persona (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013), es decir, una misma situación puede resultar protectora para una comunidad mientras que para otra puede convertirse en un factor que represente un riesgo.

Dado que una organización social o empresarial persigue objetivos y metas que si bien se asemejan a los de una organización escolar, no son del todo iguales (Sandoval, 2008). Por lo tanto, se decidió presentar por separado lo concerniente exclusivamente a la resiliencia en entornos escolares, puesto que, como ya se mencionó, la literatura al respecto es escasa y no siempre resulta precisa, además que en esta investigación se pretende resaltar este concepto.

3.3 Resiliencia escolar

Werner y Smith (1982) identificaron como un factor protector a los ambientes escolares que en conjunto con los maestros, influyen para que disminuyan los efectos negativos de otros entornos en los que niños y jóvenes se desenvuelven. De manera coincidente, Becoña (2006) y Villalta (2010) identificaron a la escuela como un factor resiliente, sobre todo para los jóvenes que viven en contextos de exclusión social y que, por ende, enfrentan situaciones adversas. Uriarte (2006) realizó una compilación de los factores escolares identificados por diversos autores que resultan protectores para los alumnos que se encuentran en riesgo social o que provienen de entornos desfavorecidos.

- Escolarización normalizada, atención afectuosa por algún profesor, inteligencia medida por test media-alta, motivación logro, relaciones sociales positivas y autoconcepto positivo (Werner y Smith, 1982).
- Éxito escolar, valoración positiva de los profesores, buenas relaciones con los compañeros, coeficiente intelectual alto, confianza en sí mismos y disposición optimista para alcanzar metas (Radke-Yarrow y Brown, 1993).
- Relaciones afectivas y apoyo, autoestima positiva, éxito en actividades significativas y sentido de autoeficacia (Rutter, 1993).
- Aceptación por parte de los compañeros, sentimiento de pertenencia a la escuela y metas educativas compartidas (Steinhausen y Metzle).
- Autoconcepto positivo, locus de control interno, actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores, relaciones positivas con los compañeros, relaciones positivas con algún adulto o profesor y una actitud positiva hacia el

estudio, los profesores y el instituto (Fullana, 2004).

- Colegio “no conflictivo”, comunicación familia-escuela y un clima escolar abierto y democrático (Jessor, 1993).
- Actitudes y percepciones positivas del profesorado, altos niveles de motivación y ajuste social (Backer, 1999).

A través de la revisión de la literatura, se ha podido identificar que la presencia de resiliencia en entornos educativos, figura principalmente bajo dos líneas de acción; la primera trata sobre la promoción de resiliencia en los planteles escolares y las estrategias empleadas por la comunidad educativa. La segunda, aborda la constitución de entornos educativos resilientes, la cual hace referencia a organizaciones escolares en las que los procesos de resiliencia están presentes en todo su funcionamiento, es decir, las escuelas poseen características de resiliencia propias de sus integrantes, así como otras que se desarrollan de manera conjunta en beneficio de toda la comunidad.

3.3.1 Promoción de la resiliencia en organizaciones educativas

La investigación sobre resiliencia escolar se ha dirigido principalmente al estudio sobre la promoción de la resiliencia por parte de la institución (Acevedo y Mondragón, 2005), de los docentes hacia el alumnado (Uriarte, 2006) y la promoción de la resiliencia desde la gestión (Barrientos y Taracena, 2008), así como a la resiliencia ante desastres naturales y su promoción en los entornos educativos que se ven afectados por estos (Tong, Shaw y Takeuchi, 2012).

Si bien el constructo de resiliencia había sido empleado en ámbitos educativos, simplemente se usaba para enmarcar los servicios de salud mental que se otorgaban a los

niños y jóvenes dentro de las instituciones educativas y, derivado de ello se aplicaban ciertos indicadores (de resiliencia individual) como predictores del rendimiento académico; Doll, Jones, Osborn, Dooley y Turner (2011) afirmaron que dichos indicadores no eran del todo determinantes del futuro escolar de esos alumnos. En Latinoamérica, las investigaciones correspondientes al desarrollo de la resiliencia escolar, abarcan desde el desarrollo de la resiliencia por medio de habilidades o factores protectores, hasta la promoción formal de la resiliencia por medio de modificaciones curriculares (Lagos y Ossa, 2010).

Las instituciones educativas pueden promover reacciones resilientes ante situaciones emergentes y así amortiguar el efecto de las situaciones que pudieran resultar traumáticas para la organización escolar, lo anterior, aportando las condiciones ambientales necesarias para que ello suceda, tomando en cuenta las condiciones inherentes al entorno (Trujillo, López y Lorenzo, 2011). Hay autores que incluso hablan de liderazgo resiliente por parte del director, tal es el caso de Pérez, Marín y Vásquez (2014), quienes lo abordaron en contextos llamados de incertidumbre, pertenecientes a Venezuela. Este tema lo analizaron por medio de un estudio descriptivo, aplicando un cuestionario a seis directivos, dos subdirectores y 32 docentes, en donde se indagó acerca del liderazgo del director. Como resultado expusieron la necesidad dentro de las organizaciones educativas de contar con una guía para toda la institución educativa, la presencia de un líder resiliente, sobre todo en contextos de incertidumbre.

Al respecto, Pérez (2012) expuso que un líder resiliente es aquel que enfoca su función de la siguiente manera: promueve relaciones sociales constructivas, posee un

sentido positivo de sí mismo, dimensiona los problemas, tiene esperanza frente a las dificultades, extrae significado de las situaciones de estrés, desarrolla iniciativa y, se fija metas posibles de alcanzar. Lo anterior es gracias a que posee factores internos que actúan como protectores: (a) presta servicio a los otros o a una causa, (b) emplea estrategias de convivencia, es asertivo, controla sus impulsos, (c) es sociable, (d) tiene sentido del humor, (e) tiene un fuerte control interno frente a los problemas, (f) manifiesta autonomía, (g) ve positivamente el futuro, (h) tiene capacidad para aprender y conectar los aprendizajes, (i) capacidad para auto motivarse, (j) percibe competencias personales, y (k) tiene confianza en sí mismo (Pérez, 2012, como se citó en Pérez, Marín y Vásquez, 2014). Otras competencias propuestas por Pittaluga (2013) necesarias para desarrollar la resiliencia en los líderes educadores son la inteligencia emocional, inteligencia práctica e inteligencia social.

En lo referente al papel que desempeñan los docentes, Day y Gu (2015), propusieron que estos poseen tres *características resilientes distintivas*: (a) la resiliencia de los educadores es específica al contexto en el que se encuentran, es decir, el entorno educativo (que para los educadores representa su entorno laboral) influye en la resiliencia que presentan; (b) el rol que desempeña cada docente influye en su capacidad resiliente y; (c) los desafíos que los educadores enfrentan en cada una de las etapas que afrontan a lo largo de su vida profesional. A decir de los autores, los docentes deben mantener una especie de equilibrio resiliente; ya que para los docentes que laboran en contextos vulnerables, estos simbolizan “universos profesionales cotidianos [...] inherentemente caracterizados por las circunstancias y los escenarios inciertos e impredecibles” (p.35).

De manera coincidente, en el marco de un proyecto que buscó indagar sobre los procesos y actores que intervienen en las trayectorias escolares exitosas en contextos difíciles, Silas (2008) señaló que los docentes pueden influir de tal manera hasta convertirse en “personas significativas en resiliencia” e influir en los jóvenes aun cuando éstos vivan en condiciones de marginación, dicha influencia puede ser intencional o no y puede mantenerse a lo largo de la vida académica de los jóvenes. Indicó también, que los docentes pueden influenciar de manera directa (con palabras de aliento o consejos), así como de manera indirecta (siendo ellos mismos ejemplo de resiliencia) y que el centro educativo puede contribuir en la construcción de resiliencia al apoyar a sus estudiantes y a la comunidad académica.

Como ya se mencionó, la escuela representa un elemento de resiliencia, sobre todo para los jóvenes que viven en contextos de exclusión social (Becoña, 2006; Villalta, 2010). La resiliencia se enfoca en identificar las condiciones que pueden favorecer un desarrollo normal de las personas en situaciones desfavorables, específicamente en el ambiente educativo, el enfoque de la resiliencia se centra en la enseñanza de manera personalizada, reconociendo la valía de cada alumno y apoyándose en las características positivas que el alumno posee (Uriarte, 2006).

Gaxiola, González y Contreras (2012) exploraron e identificaron variables internas y externas de los estudiantes de bachillerato en relación con su rendimiento académico. Estos autores describieron a la resiliencia como “una variable disposicional latente de protección de tipo individual, que posibilita un conjunto de comportamientos y competencias adaptativas ante las situaciones de riesgo” (p.168) y encontraron que esta

puede predecir, de manera indirecta, el rendimiento académico. Aunque la capacidad resiliente varía de individuo a individuo, Henderson y Milstein (1996) afirmaron que el entorno escolar puede tener cierta influencia, dependiendo de la intervención que realice en pro de minimizar los efectos negativos que los factores de riesgo puedan tener sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Acevedo y Mondragón (2005) mencionaron que factores como el clima escolar, el manejo de la disciplina y en general un ambiente escolar positivo promueven patrones de conducta que benefician la vida de los estudiantes dentro del entorno escolar, pudiendo incluso llegar a trasladarse a otros entornos en los que se desempeñe. Indicaron también que la escuela puede proporcionar los elementos necesarios para que los estudiantes se identifiquen como miembros de la comunidad escolar, lo cual contribuye a incrementar su sentido de compromiso con su propia educación, aunque también, el soporte y apoyo de las familias, vinculado al de la institución, posee particular relevancia. Sin embargo, la resiliencia escolar va más allá del logro académico, puesto que ayuda en la disminución de problemas psicológicos y sociales, tanto como en los académicos. Al respecto, estos autores afirmaron que desde la resiliencia se puede disminuir la posibilidad de desarrollar problemas psicológicos, sociales y académicos en el alumnado; mediante la promoción de condiciones ambientales que fomenten las relaciones sociales, expectativas elevadas sobre el desempeño y las posibilidades en la vida y, otorgando verdaderas oportunidades de participación. Los autores identificaron que el fomentar la resiliencia en ambientes educativos, como una herramienta de administración escolar, puede ser utilizada para incrementar la eficiencia terminal y disminuir la deserción escolar. También, manifestaron

que la escuela posee un potencial para hacer frente a los problemas sociales cuando aprovecha los recursos de los que dispone en lugar de mantener una actitud indiferente o de negación ante sus problemas.

Cardemil, Maureira y Zuleta (2012) reconocieron que existen factores que construyen resiliencia, tales como: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas, así como también, brindar oportunidades de participación significativa. Y por otro lado, existen factores que mitigan el riesgo de disociación de la persona, ofreciéndole posibilidades de fortalecer sus habilidades, estos factores pueden ser: enriquecer los vínculos entre los individuos, enseñar habilidades para la vida y, fijar límites claros y firmes. Los autores plantearon la posibilidad de que dichos factores, traducidos en prácticas como procesos de gestión, organización de la institución y trabajo del aula resulten en estrategias que contribuyan a desarrollar ciertas competencias académicas y sociales en las personas.

Retomando la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), dentro de su modelo, este ubicó a la escuela como un elemento perteneciente al sistema ambiental denominado Microsistema, considerando que este nivel posee la característica de constituir el nivel inmediato al desarrollo del individuo. El autor identificó a la escuela, como uno de los escenarios en donde el individuo pasa la mayor parte de su tiempo. Otros elementos del Microsistema son los pares, el vecindario y la familia. En el sistema posterior, el Mesosistema, se encuentra la relación entre la escuela y la familia, así como la relación entre la familia y los amigos. En el siguiente se encontraría el consejo superior de la escuela y la junta de acción comunal del barrio; estos elementos integran el sistema denominado

Exosistema. El sistema que considera los valores y las costumbres es el Macrosistema.

Mientras que en el Cronosistema se encuentran las condiciones socio-históricas. Su modelo se presenta en la Figura 1.

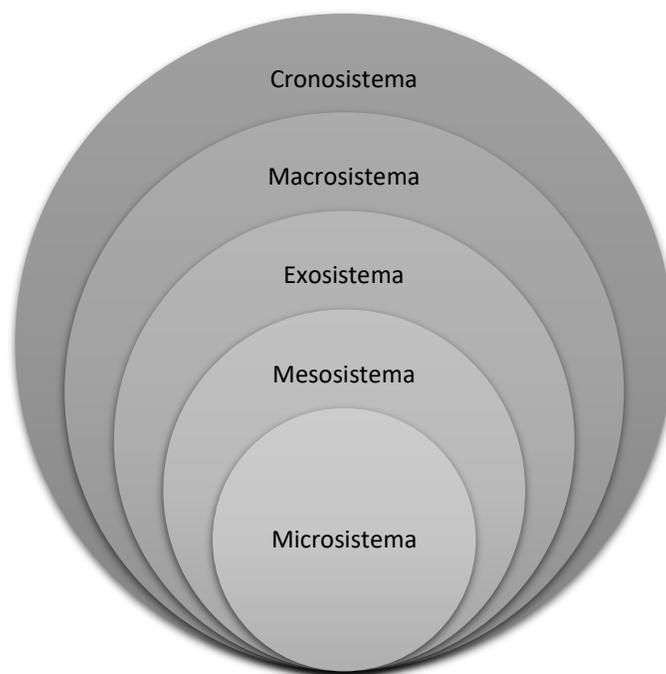


Figura 1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Adhiriéndose a este modelo, la resiliencia en organizaciones puede entenderse como una característica propia de un sistema resultado de la interacción entre sus componentes.

González y Valdez (2006) identificaron ciertos elementos, que a decir de los autores, construyen la resiliencia en las escuelas primarias, dichos componentes fueron: el docente, el alumno y la escuela. Cada uno de los elementos se construye a sí mismo en resiliencia al mismo tiempo que nutre y se nutre de los otros elementos, esto es, los

docentes influyen en el desarrollo de la resiliencia de sus alumnos, al igual que el centro escolar es fuente de resiliencia para su comunidad.

Villalta (2009) afirmó que la escuela puede promover ciertos factores de resiliencia cuando sus funciones de gestión se enfocan en disminuir la deserción, llegando incluso a mitigar los efectos adversos que los estudiantes pueden vivir como la separación de sus padres o un embarazo, y de esta forma contribuir con el logro académico. El autor mencionó que al ser la escuela uno de los entornos sociales en los que niños y adolescentes pasan la mayor parte del día, y en donde interactúan con adultos y pares (siendo éstas sus principales interacciones, aparte de las familiares), la escuela aporta muchos de los elementos que posteriormente el alumno interioriza hasta volverlos propios. Por lo que, la escuela puede trabajar de manera general en el fomento de la resiliencia (a manera de prevención), ya sea específicamente en sus alumnos, de manera individual, o como entorno educativo, un sistema, o a partir de la identificación de algún factor de riesgo que pertenezca al contexto propio de la escuela, y de éste realizar y fomentar acciones encaminadas a superar los retos propios de la situación en particular (a manera de rectificación).

Trujillo, López y Lorenzo (2011) describieron la presencia de la resiliencia en ambientes educativos como una capacidad que puede ser utilizada por toda la comunidad ante circunstancias adversas o conflictivas, de manera tal que la toma de decisiones sea compartida. Los autores plantearon la necesidad de que los equipos directivos adquieran nuevas formas de conducirse en su quehacer diario, mismas que incluyan el trabajo colaborativo, creatividad, gestión de clima y cultura, entre otros.

Henderson y Milstein (2003) propusieron un modelo en el que, por medio de seis pasos, se puede construir la resiliencia en entornos educativos:

- 1) Enriquecimiento de vínculos, depende del clima y de la cultura escolar de cada institución.
- 2) Establecimiento de límites claros y firmes, por medio de pautas de comportamiento claras en la escuela, mismas que promuevan la cooperación, el respaldo y el sentido de pertenencia.
- 3) Enseñar habilidades para la vida, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, conductas cooperativas, trabajo en equipo y sobre metas compartidas.
- 4) Brindar apoyo y afecto, al fomentar la cooperación y la solidaridad.
- 5) Establecer y comunicar expectativas elevadas, animando a la comunidad educativa a construir planes de crecimiento y canales de comunicación que ofrezcan retroalimentación positiva.
- 6) Brindar oportunidades de participación significativa, procurando que participen los diferentes miembros de la institución educativa.

Puesto que tanto las familias, las escuelas y la comunidad en general pueden trabajar en conjunto para crear ambientes que faciliten el desarrollo saludable de niños y adolescentes, dado que los estudiantes son más propensos a participar en conductas saludables y ser exitosos académicamente cuando se sienten vinculados a la escuela, la vinculación con la escuela es el factor protector más prometedor. Bajo esta visión, en el 2009, la División de Adolescentes y Salud Escolar (DASH, por sus siglas en inglés), publicó en conjunto con el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC,

por sus siglas en inglés) una serie de estrategias destinadas a incrementar los factores protectores en los jóvenes, tomando en cuenta que el acompañamiento o apoyo de los adultos, el hecho de pertenecer a un grupo de pares positivo, compromiso con la propia educación y el ambiente educativo son los factores mayormente relacionados a la vinculación con la escuela. Las seis estrategias propuestas fueron:

- Crear procesos de toma de decisiones que faciliten al estudiante, a la familia y a la comunidad el rendimiento académico y el empoderamiento personal.
- Proporcionar educación y oportunidades que permitan a las familias a participar activamente en la vida académica y la escuela de sus hijos.
- Proporcionar a los estudiantes las habilidades académicas, emocionales y sociales necesarias para participar activamente en la escuela.
- Utilizar métodos eficaces de gestión de aula y de enseñanza para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.
- Proporcionar capacitación profesional y apoyo para los maestros, y otro personal escolar, para que puedan satisfacer las diversas necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños y adolescentes.
- Crear relaciones de confianza y cuidado que promueven la comunicación abierta entre administradores, maestros, estudiantes, familias y comunidades.

En el contexto internacional, en algunas escuelas de Estados Unidos y Europa se ha puesto en marcha un proyecto piloto destinado a fomentar el aprendizaje y el desarrollo en estudiantes, enfocándose en la prevención del consumo de drogas. El proyecto llamado REBOUND (Resilience-Bound) se basó en la aproximación teórica de la resiliencia en

combinación con la competencia de riesgo, esto es, el desarrollo de competencias para mejorar la toma de decisiones en situaciones de riesgo, contemplando la realidad y el contexto inmediatos. Se realizaron talleres en los que se orientó sobre el fomento de la resiliencia educativa y cómo ésta puede fomentarse en toda la institución y beneficiar a toda la comunidad educativa (Brown, Jean-Marie y Beck, 2010). Esto da cuenta de que, por medio de la promoción de la resiliencia, las instituciones educativas disminuyen el fracaso y la deserción escolar, especialmente en los niveles sociales, que al encontrarse en zonas conflictivas, presentan mayor vulnerabilidad, ya que esta perspectiva conjuga situaciones de vulnerabilidad y las maneras de afrontarla (Silas, 2008).

Sin embargo, es posible que las escuelas no reconozcan ni vinculen situaciones de riesgo con los resultados académicos que obtienen, y por lo tanto, no implementen acciones o mecanismos que disminuyan los efectos negativos de los factores de vulnerabilidad que posean. Las escuelas pueden o no estar conscientes de sus características resilientes, es decir, realizar ciertas actividades en pro de la resiliencia o simplemente ser resilientes sin la intención de serlo. En el otro extremo, es posible encontrar escuelas que perciben los inconvenientes propios de su entorno como oportunidades de crecimiento para la comunidad escolar, sus características se describen el siguiente apartado.

3.3.2 Escuelas exitosas en contextos vulnerables: escuelas resilientes

La investigación sobre resiliencia y la identificación de las maneras de promoverla, ha generado nuevas aproximaciones para el estudio de escuelas exitosas en contextos vulnerables, ya que esta visión no solo se enfoca en identificar las causas de riesgo y adversidad, sino en entender los mecanismos protectores que reducen el riesgo y mejoran el

desempeño académico de todos los estudiantes (Wang, Haertel y Walberg, 1997b). Peng, Weishew y Wang (1991) identificaron escuelas en contextos vulnerables que obtuvieron altos logros a pesar de su situación en desventaja, escuelas resilientes que vencen los pronósticos, las cuales se caracterizaban por ser más ordenadas y estructuradas y, por el hecho de que los padres de familia tenían mayores expectativas con respecto a la educación de sus hijos.

Al reconocer la existencia del contexto protector que existe en los entornos escolares, Morrison et al. (2006) expusieron algunos de los factores protectores o prácticas escolares que se realizan. Tales como el conocimiento y entendimiento de las reglas, el elegir seguir las reglas, entender las consecuencias del comportamiento y atender a las consecuencias, esto se beneficia de acciones como las siguientes.

- Gestión efectiva del aula.
- Planes individuales de comportamiento.
- Consecuencias administradas de manera justa y respetuosa.
- Supervisión en tiempo no estructurado.
- Un rango de opciones de disciplina.
- Proporcionar información a todo el personal de la escuela sobre apoyos al comportamiento positivo.
- Aumento en la supervisión hacia estudiantes con problemas de conducta.
- Sorprender a estudiantes portándose bien.
- Enseñar las conductas esperadas.
- Elogiar y dar retroalimentación constructiva, minimizando el castigo.

- Ofrecer actividades que los estudiantes disfruten.

Lo anterior en conjunción con las fortalezas personales que los alumnos poseen, así como también la influencia de otros contextos que ofrecen factores protectores (como puede ser la familia o los pares), sirve como fortalecimiento diario de la resiliencia en los alumnos y en la construcción de sus trayectorias académicas (Morrison et al., 2006). Se reconoce el potencial de basar la acción educativa en procesos que incluyan el enfoque de resiliencia, sin embargo, Lagos y Ossa (2010) apuntaron a la necesidad de identificar a la resiliencia como eje central de la escuela y no solo como una característica a nivel individual de sus estudiantes.

Específicamente en contextos vulnerables relacionados a la pobreza cabe resaltar el trabajo *Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿Quién dijo que no se puede?* realizado por UNICEF, en donde se analizaron 14 escuelas en Chile, caracterizadas por dos aspectos centrales: alumnos de bajo nivel socioeconómico y excepcionales resultados educativos. Los coordinadores del proyecto, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2003) recopilaron los principales resultados respecto a las características de los centros estudiados.

1. Poseen una cultura escolar positiva, constituida por un fuerte capital simbólico, sentido identitario y ética del trabajo, presentan un alto nivel de expectativas, para con el personal y los alumnos, poseen un fuerte sentido de responsabilidad y excelencia docente, participación de los docentes en actividades fuera de su jornada laboral, así como bajos índices de ausentismo laboral. Los autores describen los siguientes elementos que facilitan la identificación con los objetivos institucionales:

a) el ambiente al interior de estas escuelas es distendido, de confianza, de aceptación de ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica;

b) existen espacios de participación para los profesores y ellos reconocen que “tienen la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela”;

c) prevalece un ambiente con signos explícitos de reconocimiento a los equipos de trabajo, a docentes y alumnos por parte del equipo directivo y también entre los mismos docentes; las relaciones e interacciones, cuando corresponde, están mediadas por felicitaciones y señales de premio y;

d) existe una evaluación constante y seria del trabajo docente en cada una de estas escuelas; varios directores visitan las salas de clases y en prácticamente todas las escuelas los profesores ponen en común sus estrategias pedagógicas con el fin de conocer las buenas prácticas y también las limitaciones del trabajo en aula; esta evaluación es aceptada sin problemas por la gran mayoría de los docentes, pues se valora como una instancia que de verdad aporta al desempeño personal y de la escuela en general.

2. Tiene objetivos claros y concretos. Enfocados en formar a sus alumnos de manera integral, estableciendo metas y objetivos (institucionales y pedagógicos) que facilitan el que todos los niños puedan aprender.
3. Los líderes institucionales y pedagógicos a cargo del centro tienen la experiencia necesaria, tanto a nivel pedagógico como institucional, son accesibles y están dispuestos a recibir sugerencias, atienden diferentes actividades (fuera y dentro del plantel).
4. Nada es dejado al azar, sin embargo, los docentes cuentan con autonomía. Se

organizan los recursos priorizando los objetivos, se respeta la autonomía de los docentes en el plano didáctico, los docentes trabajan en equipo.

5. Han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos. Diagnostican a los alumnos y éstos son tratados diferencialmente si así se requiere, sin embargo, son integrados de igual manera a las demás actividades de la escuela, las diferencias encontradas en el alumnado son tomadas en cuenta a la hora de planificar e implementar las actividades, los resultados de dichas implementaciones se evalúan y se vuelven a monitorear los resultados.
6. Presentan reglas claras y un manejo explícito de la disciplina. En las escuelas estudiadas se percibía una impresión de orden, limpieza y un ambiente tranquilo, se respetaban los horarios de clase y el uso del uniforme, así como otros reglamentos. Cuentan también con normas de conducta, además de derechos y responsabilidades explícitos, tanto para alumnos como para docentes, en algunas escuelas hasta para los padres o tutores.
7. Buscan y aprovechan los recursos humanos disponibles. El personal se selecciona y se asigna de manera estratégica, también se capacita al interior de la institución.
8. Aprovechan y gestionan el apoyo externo y los recursos materiales con los que cuenta. Las escuelas se esfuerzan por conseguir apoyos de agentes externos o bien, simplemente se mantienen atentas a la oportunidad de recibirlos, en los dos casos la escuela gestiona los recursos de la mejor manera.
9. El sostenedor o tipo de financiamiento posibilita un trabajo efectivo. Existe una relación de apoyo y colaboración entre el sostenedor (recurso privado) o municipio (recurso público) y la escuela.

10. Desarrollan acciones hacia los padres de familia o tutores. Se preocupan por construir un puente de comunicación con los padres o tutores, en la mayoría de las escuelas estudiadas existe una política de “puertas abiertas”.

Los puntos antes mencionados aparecen con frecuencia en el discurso y en la realidad de las escuelas seleccionadas; sin embargo, de acuerdo con los autores, las prácticas orientadas a ello son las que difieren de una escuela a otra; la forma en la que abordan las distintas temáticas son diferentes. Las características de la gestión institucional, administrativa y pedagógica mantienen una relación estrecha (Bellei et al., 2003) e impactan de manera contundente en el resultado del aprendizaje de los estudiantes.

3.3.3 Resiliencia Escolar y Eficacia Escolar

Dado que desde la línea de investigación sobre Eficacia Escolar se han abordado cuestiones relativas al logro académico, Cardemil, Maureira y Zuleta (2012) formularon una comparación entre los distintos factores que intervienen en la resiliencia, entendidos como aquellos que mitigan riesgos; y los propios de la eficacia escolar. Si bien, las comparaciones al interior de las categorías propuestas no son del todo lineales, se cumple con la intención de ilustrar sus componentes principales. Se puede apreciar dicha comparación en la Tabla 2. Sirva esta comparación para ilustrar la falta de articulación entre estas dos vertientes.

Tabla 2.

Comparación de los factores de Resiliencia y Eficacia escolar

Resiliencia	Eficacia escolar
Brindar afecto y apoyo ofreciendo respaldo y aliento incondicionales como base de sostén para superar la adversidad y lograr éxito escolar.	Liderazgo directivo que imagina un futuro para el centro escolar con especial preocupación por mejorar el rendimiento y desarrollo de los alumnos y del personal docente de la unidad educativa.
Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas como elementos motivadores eficaces para un desempeño efectivo.	Con el fin de asegurar las mejoras que se requieren, el director y su equipo movilizan a los profesores animándolos para el cambio organizativo y curricular.
Dar oportunidades de participación significativa que otorguen a alumnos, profesores y familia alta cuota de responsabilidad de lo que ocurre en la escuela, dando oportunidades para tomar decisiones, formular metas y ayudar a otros.	La dirección con sus docentes, planifican y evalúan el proceso de cambio en función de acuerdos, considerando las prioridades detectadas con su comunidad educativa y apoyando la mejora de la enseñanza en función de los resultados propuestos.
Enriquecer los vínculos entre los individuos fortaleciendo su pertenencia a redes sociales y a los alumnos con el rendimiento y su estilo de aprendizaje.	Clima positivo de aula cálido donde las relaciones profesor alumno y entre alumnos son estimulantes, creando confianza para expresar intereses, necesidades, participar y aprender.
Enseñar habilidades para la vida favoreciendo la comunicación, cooperación, resolución de conflictos y toma de decisiones.	Metodología didáctica y evaluación que atiende la diversidad ofreciendo actividades variadas y estrategias para el aprendizaje de cada uno.
Fijar límites claros y firmes explicitando las expectativas de conducta y objetivos que se espera cumplir.	Gestión del tiempo en el aula para fortalecer las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Fuente: Cardemil, Maureira y Zuleta, 2012.

Como puede observarse, la vertiente de Eficacia Escolar contempla un escenario ya construido en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla, mientras que la resiliencia plantea una construcción de esos escenarios contemplando el contexto inherente a estos. Así pues, el construir una cultura escolar bajo la óptica de la resiliencia, tanto al interior de la institución como en sus integrantes, puede contribuir a enfrentar las vicisitudes de la vida escolar, puesto que es posible adquirir factores protectores al desarrollar e implementar estrategias de construcción de resiliencia; obteniendo resultados de aprendizaje superiores a los esperados, así como también, calidad de vida escolar, personal y social (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2012).

IV. MÉTODO

4.1 Contexto de la investigación

En esta sección se expondrá el método utilizado en la presente investigación, pero antes de ello conviene distinguir puntualmente algunos datos provenientes de dos investigaciones precedentes que sirvieron de insumo, una realizada en España denominada *Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido* y otra en Baja California, México, de nombre *Caracterización de las buenas prácticas en escuelas secundarias de alto valor añadido*. Cabe destacar que el estudio realizado en Baja California no constituye una réplica exacta en el sentido estricto, aunque sí posee ciertas similitudes metodológicas con el realizado en España (si se desea ahondar más al respecto, estas pueden ser consultadas en los procedimientos propios de cada estudio). A manera de síntesis, en la tabla 4 se muestran las principales diferencias de las dos investigaciones precedentes.

Tabla 3

Características de las investigaciones precedentes

Características metodológicas	España, País Vasco	México, Baja California
Muestreo	Censal	Muestral
Nivel educativo	Primaria y secundaria	Secundaria
Transcripción	Selectiva	Completa
Casos	Escuelas de alto residuo	Escuelas de alto y bajo residuo
Análisis	De contenido. Deductivo	De contenido. Deductivo

Puesto que, como referencia inmediata para esta investigación se tomará el estudio realizado en Baja California por Chaparro et al. (2015), a continuación, se presentan algunas precisiones necesarias para identificar los insumos procedentes de ese estudio, y que fueron utilizados en la presente investigación.

Para la conformación de la muestra de escuelas secundarias que participarían en el estudio de Chaparro et al., 2015, se aplicaron distintos modelos lineales jerárquicos contextualizados sin ganancia, utilizando los resultados obtenidos de la prueba Enlace, así como los cuestionarios de contexto aplicados por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) en la *Estrategia Evaluativa Integral* (EEI); ambos instrumentos se aplicaron en 2010 y 2011. Como resultado se identificaron y seleccionaron 30 planteles escolares, 16 escuelas secundarias de alto residuo y 14 de bajo residuo (Apéndice A). El procedimiento completo para realizar dicha selección puede ser consultado en el reporte técnico titulado *Identificación de escuelas de alto y bajo residuo, con base en puntajes de ENLACE y variables de contexto* (Martínez, Chaparro, Lizasoain, Caso y Urias, 2014). Para ilustrar los puntajes obtenidos por la muestra en el estudio de Chaparro, en la figura 2 se presenta su distribución mediante una gráfica de dispersión.

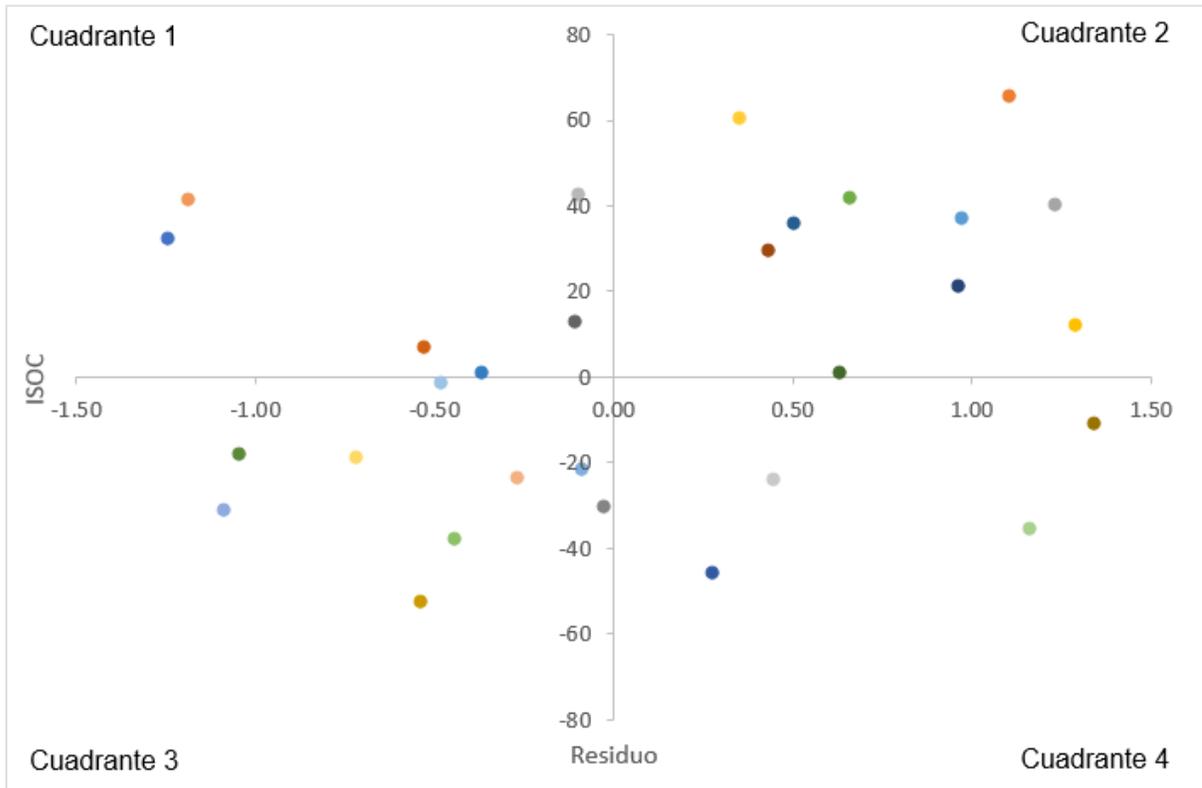


Figura 2. Distribución de la muestra de escuelas secundarias en Baja California, con base en puntajes de ISOC y residuo.

De esta manera puede observarse que se generan cuadrantes, mismos que estarían representados por tipos de escuela, a saber:

- Cuadrante 1: Escuelas de residuo positivo e ISOC negativo.
- Cuadrante 2: Escuelas de residuo positivo e ISOC positivo.
- Cuadrante 3: Escuelas de residuo negativo e ISOC negativo.
- Cuadrante 4: Escuelas de residuo negativo e ISOC positivo.

Para la aplicación de dichos modelos lineales jerárquicos contextualizados sin ganancia –como ya se mencionó, utilizando los datos de Enlace– y la selección de las escuelas, se utilizaron las siguientes variables de entrada, mismas que se muestran

únicamente para fines orientativos ya que no se pretende dar cuenta de la estructura de los modelos.

Tabla 4

Variables utilizadas en los modelos, reportadas por la UEE

Escuela	Alumno	Directivo
· Índice socioeconómico	· Cuestionario de Interés colectivo por ENLACE	· Cuestionario de Interés colectivo por ENLACE
· Aulas de medios		
· Laboratorios	· Cuestionario de Percepción del consumo de sustancias en la escuela	· Escala de Percepción del ambiente escolar
· Talleres		
· Sala de juntas		· Escala de Grado de adecuación de las condiciones físicas de las aulas
· Comedor		
· Oficinas completas para el personal	· Inventario de Condiciones de seguridad en la escuela	· Inventario de Condiciones de la escuela
· Equipo de seguridad	· Inventario de Percepción de problemas de salud en la escuela	· Inventario de Recursos didácticos disponibles en la escuela
	· Escala de Convivencia democrática	· Cuestionario de Percepción del consumo de sustancias (alumnos)
	· Escala de Estrategias de aprendizaje	
	· Estrategias cognitivas	· Cuestionario de Percepción del consumo de sustancias entre compañeros y personal administrativo
	· Concentración en el estudio	
	· Motivación para el estudio	

-
- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> · Escala de Orientación al logro · Escala de Autoestima · Violencia indirecta entre alumnos y entre profesores y alumnos · Violencia física y conducta disruptiva en el aula · Acoso escolar y exclusión social · Violencia escolar · Acoso y discriminación docente y entre alumnos · Víctima de burlas, insultos y agresiones · Testigo de violencia y acoso en redes sociales | <ul style="list-style-type: none"> · Inventario de Percepción de problemas de salud en la escuela · Inventario de Violencia escolar · Inventario de Autopercepción del trabajo directivo · Escala de Grado de cumplimiento de los compromisos de la RES |
|--|---|
-

Fuente: Elaboración propia con base en Martínez, Chaparro, Lizasoán, Caso y Urias, 2014.

A partir de la selección de las escuelas, se realizaron entrevistas a los informantes clave (primeramente a supervisores y posteriormente a equipos directivos) de los 30 planteles escolares. En el grupo de supervisores de zona participaron supervisores, inspectores y asesores técnico pedagógicos (ATP). En el grupo de equipos directivos: directores, subdirectores, prefectos, docentes y orientadores. Se solicitó que los informantes tuvieran antigüedad en el centro escolar de al menos seis meses. En caso de que el informante principal (supervisor o director) no cumpliera con dicho criterio se solicitó la presencia de otro integrante que sí cumpliera con el requisito. Las entrevistas realizadas

fueron audio grabadas y posteriormente transcritas, son precisamente esas transcripciones las cuales sirvieron de insumo para el presente estudio, así como el registro de las observaciones hechas durante las visitas a los planteles escolares al momento de la realización de las entrevistas, el ISOC y el residuo obtenido.

4.2 Tipo de estudio

La aproximación utilizada en esta investigación es de carácter exploratorio y corresponde a los estudios de corte cualitativo. El tipo de estudio es considerado como de casos múltiple (Yin, 2009), ya que el tamaño de la muestra es de seis casos, mismos que se analizaron en lo individual y posteriormente se contrastaron de forma grupal. La intención al utilizar este tipo de diseño es descubrir los esquemas sociales que subyacen a las prácticas educativas que se realizan en las escuelas secundarias seleccionadas, para lo cual se utilizó la técnica de reducción de datos propuesta por Hostil (1969).

4.3 Unidades de análisis

Como unidades de análisis principales se tomaron en consideración las prácticas escolares y el contexto (escolar y social), asimismo se incluyó la presencia o ausencia de resiliencia en las organizaciones escolares. Al interior de cada unidad de análisis se contemplaron tanto factores de riesgo como factores protectores y la relación entre ambos.

También se presenta la descripción de las escuelas por su tipo: escuelas resilientes, escuelas eficaces y escuelas no resilientes. A continuación, se enuncian las particularidades de cada unidad de análisis.

- Las *prácticas escolares* son todas aquellas acciones que el personal de las escuelas realiza en función de su labor educativa.
- El *contexto escolar* se encuentra determinado por las condiciones materiales propias del centro escolar.
- El *contexto social* es representado por el entorno social inmediato que rodeaba al centro escolar.
- Las *escuelas resilientes* se identifican como aquellas que obtuvieron un residuo alto y se encontraban ubicadas en un contexto vulnerable. Estas escuelas y su personal hacen frente a la vulnerabilidad que presentan y obtienen resultados deseables considerando el entorno social y el contexto escolar en el que se encuentran.
- Las *escuelas eficaces*, son aquellas que presentaron un alto residuo, pero que no se encontraron en un contexto vulnerable. De manera general, estas escuelas pudieran ser consideradas como eficaces –de acuerdo a la literatura tradicional sobre el tema– puesto que presentan resultados satisfactorios.
- Las *escuelas no resilientes*, son identificadas como aquellas que se encontraban en un contexto vulnerable y que su residuo fue bajo. Frecuentemente, estas escuelas son consideradas como deficientes, debido a los resultados bajos que sus estudiantes obtienen, considerando que rara vez se toma en cuenta la influencia del entorno social y el contexto social adversos en el que se encuentran.

Con la finalidad de identificar los elementos propios de las unidades de análisis antes enunciadas, se siguió el esquema de categorización que a continuación se muestra.

Cabe mencionar que este esquema fue utilizado con anterioridad en la investigación realizada en Baja California por Chaparro et al. (2015).

- a) **Percepción general de la escuela.** Opinión sobre el desempeño laboral del personal y académico de los estudiantes.
- b) **Entorno e historia de la escuela.** Principales hechos y acontecimientos de importancia y que han tenido influencia en la evolución de la escuela.
- c) **Organización de la escuela.** Funciones y actividades realizadas por el personal de la escuela, así como acciones encaminadas a la organización de los estudiantes (formación de grupos, horarios, etcétera).
- d) **Equipo directivo.** Acciones del personal directivo dirigidas hacia la organización, seguimiento y manejo de actividades relacionadas a la escuela, docentes y alumnos. Así como las funciones administrativas encaminadas a cumplir con los requerimientos del Sistema Educativo.
- e) **Recursos.** Acciones de la comunidad escolar dirigidas a la gestión y manejo de recursos económicos, materiales o humanos de la escuela.
- f) **Planes, programas y proyectos.** Acciones del personal escolar relacionadas con la planeación y organización de actividades.
- g) **Formación y compromiso del personal.** Acciones encaminadas a la actualización profesional del personal y aquellas que denoten nivel de compromiso.
- h) **Supervisión y evaluación de la escuela.** Acciones de la comunidad escolar dirigidas a supervisar actividades escolares, así como acciones dirigidas hacia la evaluación de las actividades y desempeño del personal escolar.

- i) **Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.** Acciones e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
- j) **Metodología didáctica y materiales de enseñanza.** Acciones relacionadas con el diseño, adecuación y organización de metodología didáctica y materiales de enseñanza.
- k) **Atención a la diversidad.** Acciones y estrategias orientadas a la atención de estudiantes con algún tipo de necesidad (necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, etcétera) o alguna característica distinta al resto del alumnado (minorías).
- l) **Convivencia y clima escolar.** Acciones, actividades y estrategias dirigidas hacia la promoción de la convivencia escolar para generar un clima adecuado para el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar.
- m) **Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo.** Acciones para fomentar y mantener comunicación adecuada con los padres de familia, la comunidad, así como aquellas dirigidas a la gestión de redes de apoyo.

4.4 Participantes

Cabe reiterar que se consideró como caso a cada uno de los seis planteles escolares seleccionados. La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

- Escuelas resilientes: dos escuelas secundarias de alto residuo y ubicadas en contextos vulnerables.
- Escuelas eficaces: dos escuelas secundarias de alto residuo y ubicadas en contextos

no vulnerables.

- Escuelas no resilientes: dos escuelas secundarias de bajo residuo y ubicadas en contextos vulnerables.

El criterio de selección que se utilizó fue el siguiente. Para la identificación del contexto se utilizó la puntuación reportada como Índice Socioeconómico (ISOC), mismo que fue elaborado a partir de variables contextuales de la escuela y de los estudiantes, retomadas de los cuestionarios de contexto aplicados durante la EEI 2011. Para realizar esta selección se usaron los puntajes reportados en la primera etapa del estudio de Martínez et al. (2014) anteriormente referido (Apéndice A). En la tabla 4 se muestran las puntuaciones reportadas.

Tabla 5

Puntuaciones de la muestra

Tipo de escuela	-----Alto Residuo-----		-----Bajo Residuo-----			
Contexto	Vulnerable		No Vulnerable		Vulnerable	
	Resilientes		Eficaces		No Resilientes	
Puntaje	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
ISOC	-1.25	-1.19	.43	.50	-.54	-1.05
Obtenido	485.84	537.04	576.15	591.28	411.64	433.64
Estimado	453.06	495.3	546.41	555.58	464.01	451.55
Residuo	32.78	41.74	29.74	35.7	-52.37	-17.91

Fuente: Elaboración propia con base en Martínez et al. (2014).

A continuación, en la figura 3, utilizando la gráfica de dispersión de la muestra del estudio de Chaparro et al, (2015) se ilustra la selección de la muestra del presente estudio.

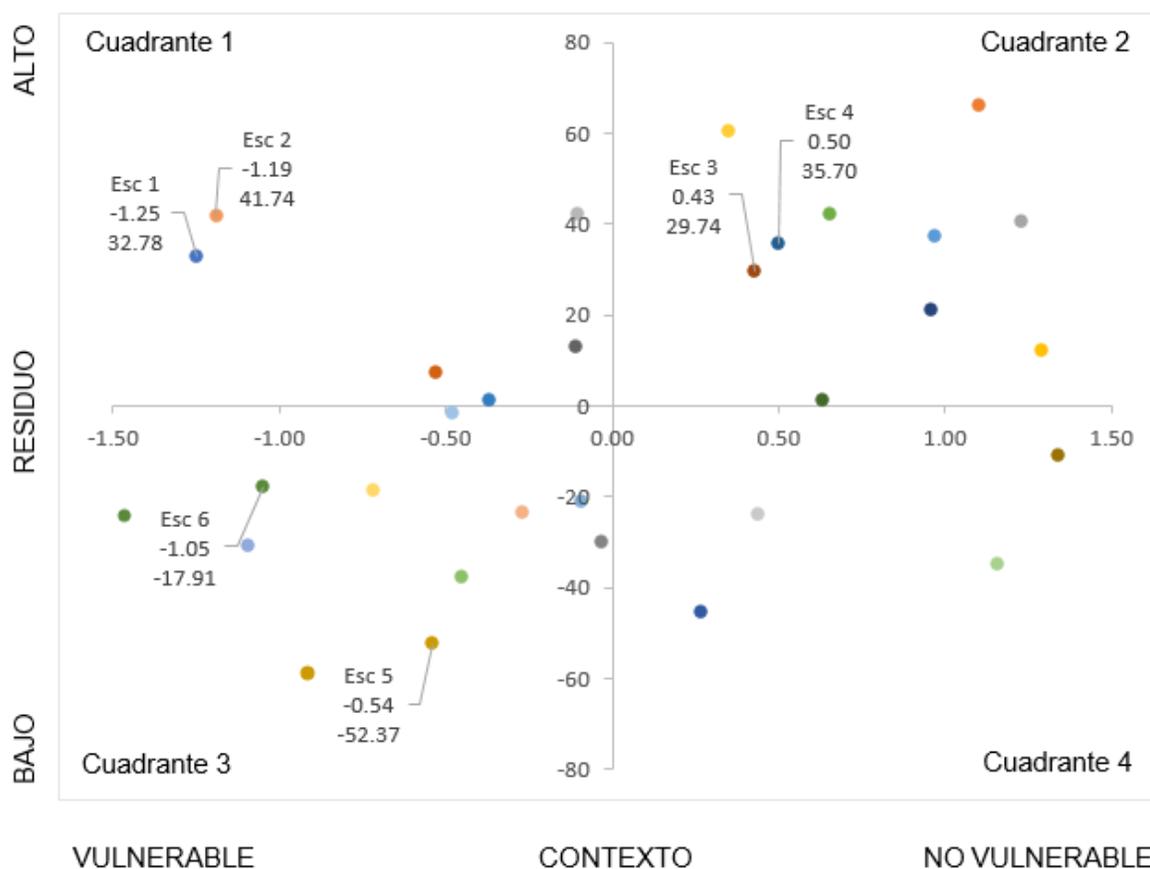


Figura 3. Distribución de la muestra con base en puntajes de residuo e ISOC

El primer par de escuelas (1 y 2) podría ser considerado como resiliente, ya que obtuvieron un residuo alto a pesar de encontrarse en un contexto vulnerable. El segundo par (3 y 4) podría considerarse como escuelas eficaces, ya que también presentan un alto residuo, sin embargo, no se encuentran en un contexto vulnerable. El tercer par (5 y 6) podría identificarse como no resiliente o deficiente, ya que se encuentra en un contexto vulnerable y su residuo es bajo. Puede apreciarse que los cuadrantes 1 y 3 representa un contexto vulnerable puesto que se sitúan en el área de ISOC negativo o bajo.

4.4.1 Características contextuales de la muestra

Para mostrar los elementos contextuales que componen la situación de las escuelas, en un primer bloque se integró información proveniente de datos alojados en las bases de la UEE, correspondientes a la Estrategia Evaluativa Integral 2011, en un segundo bloque los datos recuperados del portal *Mejora tu escuela*, y en un tercer bloque la información recabada por medio de observación al plantel (al momento de realizar las entrevistas).

Una característica procedente de la identificación que se hizo de las escuelas de alto y bajo residuo (Martínez et al., 2014), es el ISOC, mismo que fue utilizado para seleccionar la muestra en la presente investigación. Para conformar este índice, incluido en el listado, se contemplaron algunas de las características que se presentan a continuación. Cabe señalar que, aparte de estar ubicadas en Baja California, todas las escuelas tienen en común el ser públicas, pertenecer al turno matutino, contar con biblioteca, tienda escolar, los servicios de electricidad y telefonía. Esta integración se muestra por bloques en la tabla 6.

Tabla 6

Características contextuales de la muestra

	Resilientes		Eficaces		No resilientes	
	Contexto vulnerable		Contexto no vulnerable		Contexto vulnerable	
Escuela	1	2	3	4	5	6
Residuo	Alto	Alto	Alto	Alto	Bajo	Bajo
Modalidad	General	General	General	General	General	Técnica
Localidad	Ensenada	Tijuana	Tijuana	Tijuana	Mexicali	Rosarito
ISOC	-1.25	-1.19	.43	.50	-.54	-1.05

Patio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Áreas verdes	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Áreas techadas	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Canchas	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Aulas de medios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Laboratorios	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Talleres	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Auditorio	Sí	No	No	No	No	No
Gimnasio	-	No	No	Sí	No	No
Sala de Juntas	-	No	Sí	No	-	No
Comedor	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
Oficinas completas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Alumnos	582	659	682	617	330	598
Personal	52	33	52	43	38	44
Grupos	18	18	18	15	12	18
Aulas	19	18	18	16	12	18
Doble turno	Sí	-	-	Sí	-	Sí
Baños	3	2	-	-	4	4
Sanitarios	9	9	24	28	16	12
Agua por tubería	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Drenaje	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cisterna	Sí	No	Sí	No	No	Sí
Internet	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Equipo de seguridad	Sí	No	No	No	No	Sí
Limpieza	Buena	Regular	Buena	Regular	Regular	Buena
Pintura	Buena	Mala	Buena	Mala	Regular	Buena
Edo. del edificio	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Malo	Bueno
Edo. del mobiliario	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno
Aspecto baños	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse a partir del ISOC y al comparar este con las otras características de los planteles, las escuelas identificadas como vulnerables fueron aquellas que obtuvieron un puntaje negativo pero que también mostraron otros factores de riesgo. Cabe mencionar que una de las escuelas carece de los servicios de agua potable y drenaje, mientras que otra no cuenta con internet. Solo una de las escuelas de la muestra es Técnica, las otras cinco son Generales. Algunas de las casillas se encuentran sin dato debido a que este no se registró o no se obtuvo la información correspondiente, para identificar esta situación se utilizó un guion (-).

4.4.2 Características de los informantes clave

A continuación, en la tabla 7 se muestran las características de los informantes clave. Cabe señalar que en la investigación de Chaparro et al, (2015) estos se integraron en dos grupos: supervisores (SUP) y equipos directivos (ED). Se incluye información sobre el cargo que los informantes desempeñan, el tiempo frente al mismo, así como el tiempo laborando dentro de esa zona escolar, también se presenta el tiempo que el equipo de trabajo ha estado conformado. Los datos que se incluyen pertenecen a las seis escuelas que conformaron la muestra.

En los dos tipos de grupo (supervisores y equipos directivos) se integró a quienes fueron identificados como parte de los mismos, es por ello que como informantes clave es posible encontrar informantes con el cargo de Supervisor, Inspector, Asesor Técnico Pedagógico (ATP), Director, Subdirector, Docente, Encargado de laboratorio o Prefecto.

Tabla 7

Características de los informantes clave

Escuela	Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
1	Inspección	Inspector	1.5 años	1 año	1.5 años
		ATP	20 años	-	1.5 años
	Equipo directivo	Directora	2 años	33 años	-
		Subdirector	2 años	4 años	-
2	Inspección	Inspector	2 semanas	2 semanas	-
		ATP	22 años	11 años	-
	Equipo directivo	Directora	6 años	1.5 años	4 meses
		Subdirectora	4 meses	4 meses	4 meses
3	Supervisión	Supervisora	1 año 2 meses	1 año 2 meses	-
	Equipo directivo	Subdirectora y secretaria	6 años	3 años	4 años
4	Inspección	Inspectora	17 años	6 semanas	-
		Directora	12 años	10 días	-
	Equipo directivo	Subdirector	2 años	5 meses	-
		Encargada de laboratorio	23 años	23 años	-
5	Inspección	Inspectora	4 años	2 años	-
	Equipo directivo	Director	7 años	3 años	3 años
		Subdirector	9 años	5 años	3 años
6	Inspección	ATP	9 meses	9 meses	-
		ATP	2.5 años	2.5 años	-
	Equipo directivo	Subdirectora	3	3	3
		Prefecta	13	13	3

Fuente: Elaboración propia.

4.4.3 Características demográficas de la población estudiantil

A continuación, en la tabla 8 se muestra la distribución por sexo, de la población estudiantil perteneciente a las 6 escuelas participantes.

Tabla 8

Distribución por sexo de la población estudiantil

	Escuela 1 (n* 515)		Escuela 2 (n* 274)		Escuela 3 (n* 309)		Escuela 4 (n* 429)		Escuela 5 (n* 228)		Escuela 6 (n* 431)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Femenino	247	48	143	52.2	150	48.5	246	57.3	107	46.9	205	47.6
Masculino	268	52	131	47.8	159	51.5	183	42.7	121	53.1	226	52.4

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Materiales

Transcripciones de entrevistas. Se utilizaron las transcripciones correspondientes a las entrevistas realizadas a Supervisores y Equipos Directivos (Apéndices B y C) de las seis escuelas seleccionadas, es decir un total de 12 entrevistas, transcritas en 466 páginas con una duración de audio de 18 horas.

Hojas de observación. También se incluyó información recuperada al momento de realizar las entrevistas.

Bases de datos. Se extrajo información sobre las escuelas de las bases de datos de la Estrategia Evaluativa Integral 2011 (UEE, 2011) y se recuperó información del portal de internet *Mejora tu escuela* (www.mejoratuescuela.com).

4.6 Procedimiento

Para analizar las prácticas escolares que se realizaban al interior de cada una de las escuelas, se llevó a cabo un análisis de contenido de las transcripciones correspondientes a las entrevistas, con el fin de identificar tanto los factores de riesgo como los factores protectores presentes en las escuelas. Para ello, se depuró la base de datos de la EEI 2011 con la intención de identificar únicamente los datos de las seis escuelas pertenecientes a la muestra seleccionada. En este primer momento, se recabaron los datos generales sobre las características contextuales de la muestra, los informantes clave y la población estudiantil.

Posteriormente se realizó una comparación entre los seis planteles, tanto de los factores de riesgo como protectores de las prácticas reportadas por los informantes. El procedimiento utilizado para el análisis de los datos fue de carácter deductivo, puesto que las categorías estaban previamente establecidas. Se efectuó en el siguiente orden, en un primer momento se analizaron las transcripciones del grupo de supervisores y posteriormente las de los equipos directivos.

1. Se identificaron, seleccionaron y extrajeron los fragmentos de las entrevistas que mencionaban variables consideradas en la literatura como factores asociados al logro académico.
2. Se realizaron tablas de contingencia para contrastar visualmente los datos (prácticas y contexto) de las seis escuelas.
3. De las variables extraídas, se identificaron y seleccionaron las prácticas escolares, así como los factores protectores y los factores de riesgo presentes en las seis escuelas.

4. Se depuraron las prácticas identificadas, así como de los factores de riesgo y protectores encontrados, esto se hizo utilizando la técnica de corte y clasificación, mediante la cual se identificaron segmentos relevantes dentro de las entrevistas y se transfirieron a un archivo Word, dentro de la categoría correspondiente al esquema previamente establecido.
5. Se compararon las prácticas presentes en las escuelas seleccionadas, asimismo, se identificó el contexto de las mismas. Cuando fue el caso, se identificó cuando la práctica estaba directamente relacionada con el contexto o atendía directamente algún aspecto del mismo.

V. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados de cada una de las seis escuelas participantes en esta investigación. Se presentan las prácticas identificadas al interior de cada centro escolar, así como las características del contexto en el que estos se encuentran. Para cada escuela el orden de presentación se compone de los siguientes elementos: datos de los informantes clave, las prácticas identificadas y un resumen de las mismas. Posteriormente, se presenta un comparativo de las prácticas que se realizan en las seis escuelas de la muestra y del contexto de las mismas. Para fines prácticos, el esquema de categorización se codificó de la manera que a continuación se muestra.

- a) Percepción general de la escuela (PGE).
- b) Entorno e historia de la escuela (EH).
- c) Organización de la escuela (ORG).
- d) Equipo directivo (ED).
- e) Recursos (REC).
- f) Planes, programas y proyectos (PPP).
- g) Formación y compromiso del personal (FC).
- h) Supervisión y evaluación de la escuela (SE).
- i) Evaluación del aprendizaje de los alumnos (EA).
- j) Metodología didáctica y materiales de enseñanza (MDME).
- k) Atención a la diversidad (AD).
- l) Convivencia y clima escolar (CC).
- m) Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo (RB).

Al interior de cada categoría se agruparon varias subcategorías, mismas que pueden consultarse en el Apéndice E.

A manera de introducción general, en la tabla 9 se muestra la distribución de frecuencias por escuela para cada categoría, en cada una de estas se registró la mención que hicieron los integrantes de los equipos directivos en relación a las acciones emprendidas en dicha categoría. Las frecuencias registradas corresponden ya sea a acciones, actividades o situaciones encaminadas o favorecedoras del logro académico.

Tabla 9

Frecuencias de las prácticas referidas

Categorías	Tipo 1: Resilientes Alto Residuo Contexto Vulnerable		Tipo 2: Eficaces Alto Residuo Contexto No Vulnerable		Tipo 3: No resilientes Bajo Residuo Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
	Entorno e historia	23	20	3	2	5
Organización	24	21	8	10	13	16
Equipo Directivo	15	9	7	5	18	16
Recursos	19	24	8	10	7	9
Planes, programas y proyectos	16	10	10	14	10	13
Formación y compromiso	18	18	13	12	16	18
Supervisión y evaluación	11	9	5	4	5	7
Evaluación del aprendizaje	15	13	4	3	8	7
Met. didáctica y mat. de enseñanza	8	16	7	9	5	4
Atención a la diversidad	19	15	5	8	8	9
Clima y convivencia	21	9	12	18	10	11

Como puede observarse en la tabla anterior, en el discurso de los entrevistados pertenecientes a las escuelas resilientes, aparece con mayor frecuencia el trabajo en equipo, el hacer uso eficiente de los recursos humanos y materiales, innovar metodológicamente, convertir cada espacio físico y temporal en oportunidades de aprendizaje, atención especial a la diversidad, valorar las características individuales al mismo tiempo que se fomenta la identidad como colectivo, el alto compromiso de los docentes y equipo directivo, la buena relación con padres de familia y el reconocer el trabajo del personal de la escuela.

El número de veces que los informantes clave hicieron referencia a cierta categoría puede estar relacionado con la conciencia sobre los procesos al interior de la misma. En el caso de las escuelas resilientes esto puede deberse a que el contexto en el que estas se encuentran, provoca o genera una conciencia del proceso subyacente a las prácticas resilientes, es decir, los equipos directivos tienen pleno conocimiento sobre la vinculación del contexto con las prácticas que pueden resultar más idóneas para educar bajo esas condiciones.

Cabe señalar que si bien una categoría aparece con mayor frecuencia esto no siempre es indicativo de pertinencia, las frecuencias aquí reportadas no son del todo indicativas de la relevancia que ciertas categorías tienen en el funcionamiento de las escuelas. Por ejemplo, en caso de la Escuela 4, en la cual la categoría de clima y convivencia aparece con mayor frecuencia, esto se debe a que el equipo directivo integró en esta categoría diversas expresiones referentes únicamente a la disciplina, situación que caracterizó el funcionamiento de esta escuela en particular.

A continuación, se presentan en un primer momento los resultados de las dos escuelas identificadas como resilientes (*alto residuo – contexto vulnerable*), en un segundo

momento los datos de las dos escuelas identificadas como eficaces (*alto residuo – contexto no vulnerable*) y por último, los resultados de las dos escuelas identificadas como no resilientes (*bajo residuo – contexto vulnerable*).

5.1 Escuelas resilientes

Este tipo de escuelas se caracterizan por haber obtenido un residuo alto, es decir, que los resultados que obtuvieron en la prueba Enlace fueron mayores a los esperados para el contexto vulnerable en el que ambas escuelas se encuentran.

5.1.1 Escuela 1

A continuación, se muestran las características de los informantes clave de la Escuela 1, los datos se presentan en la tabla 10. Primero se muestran los datos de los participantes de la inspección y posteriormente los del equipo directivo.

Tabla 10

Informantes clave, Escuela 1

Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
Inspección	Inspector	1.5 años	1 año	1.5 años
	ATP	20 años	-	1.5 años
Equipo directivo	Directora	2 años	33 años	-
	Subdirector	2 años	4 años	-

Nota: Los datos faltantes se identificaron con un guión (-).

En el siguiente párrafo, se presenta un concentrado de los principales hallazgos recuperados de las entrevistas realizadas a los informantes de la Escuela 1. La información se muestra de acuerdo al esquema de categorización previamente establecido.

Percepción general de la escuela. Tanto el Inspector como el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y los miembros del Equipo Directivo manifestaron como principal preocupación el rendimiento académico de los estudiantes. Dicha preocupación se ve reflejada en los mecanismos que la escuela implementa en *pro* del logro educativo de los estudiantes, ya que el aprovechamiento se percibe como bueno, también por ambos informantes. Tanto la inspección como el equipo directivo opinaron que la percepción de que los resultados académicos son buenos, es considerando el contexto en donde se encuentra (zona rural). Aunque manifestaron que su función educativa puede mejorarse en varios sentidos, sobre todo en lo referente a la cuestión de recursos, según lo expresaron los informantes clave.

Entorno e historia de la escuela. La escuela ha sido una de las secundarias fundadoras de la región en la que se encuentra. Una situación que ha caracterizado a esta escuela es el alto nivel de población estudiantil inmigrante, puesto que la escuela se localiza en una zona rural de Ensenada (San Quintín), dedicada al cultivo por temporadas.

Una situación que afecta negativamente al funcionamiento de la escuela es la rotación de personal. El ATP informó que el equipo directivo no ha sido estable y al respecto comentó que *“Cambian de lugar, de ubicación... entonces esa escuela no tiene, por decir, un plan de seis años, como lo pide [el Programa] Escuelas de Calidad, con continuidad por un directivo que esté ahí esos seis años”*. Esta situación es atribuida, tanto

por la inspección como por la dirección a la localidad donde se encuentra la escuela, ya que el personal que llega asignado generalmente pide su cambio a otra localidad.

Anterior al ciclo escolar en el que se realizó la entrevista, la escuela contaba con el apoyo económico (y en especie) de empresas agricultoras y ganaderas de la región. Esta situación cambió por disposiciones administrativas ajenas a la escuela y a las empresas, así lo manifestó el equipo directivo y la inspección.

Los estudiantes pertenecen a familias con bajos recursos económicos y en algunos casos a familias migrantes; siendo una característica importante tanto en la historia de la comunidad que rodea a la escuela, como en la historia de la escuela misma. La escuela se encuentra en una zona rural de la entidad, en donde la principal fuente de trabajo es el cultivo de frutas y verduras por temporadas.

Organización de la escuela. Tanto el ATP como el equipo directivo reconocieron que una de las fortalezas de esta escuela es la organización de su personal.

El equipo directivo se apoya constantemente en prefectura, aunque se cuenta solo con una prefecta y un prefecto. Los prefectos ejercen diversas funciones, que van desde recibir a los estudiantes en la entrada, revisar uniformes, registrar entradas y salidas del personal, suplir cuando falta un docente, atender a los padres de familia, entre otros. El equipo directivo manifestó que el trabajo que realiza prefectura es fundamental para la escuela, ya que en prefectura recae gran parte de la responsabilidad.

También en prefectura se encargan de realizar los horarios, tanto de los estudiantes como del personal. Para la elaboración de los horarios del personal docente, se toma en

cuenta su opinión buscando que no les afecte o interfiera con el desplazamiento hacia la escuela, con esto se procura que los docentes lleguen puntualmente a sus clases. Otra manera de fomentar la puntualidad es aplicando descuentos económicos a docentes por impuntualidad o inasistencia, para ello se registra diariamente las asistencias de los docentes en prefectura.

En cuanto a la conformación de los grupos, esto se hace colocando a los estudiantes en grupos conforme su primer apellido de manera alfabética. Otra particularidad de la organización en esta escuela es el hecho de que se cuenta con aulas únicas, esto se refiere a que los docentes permanecen en su aula y los que se desplazan son los estudiantes.

Mientras no hay clases, el aula permanece cerrada con llave y es el docente quien resguarda la llave del aula.

Equipo directivo. Tanto el Inspector como el ATP consideraron que la directora es una persona capaz, que sabe delegar responsabilidades a su equipo de trabajo y que el equipo directivo, a su vez, le responden de manera adecuada y participan activamente, conformando así un equipo de trabajo eficiente.

Por su parte, la directora y el subdirector expresaron que la mayor carga de trabajo de la dirección se centra en aspectos administrativos (todas las cuestiones relacionadas a las peticiones del Sistema Educativo) y en segunda proporción en las cuestiones escolares diarias (todo lo que sucede en la escuela).

Las principales funciones del subdirector son supervisar y revisar el trabajo de los docentes, por medio de las planeaciones presentadas, la puntualidad registrada y otras

actividades correspondientes al manejo del personal. Mientras que la directora se encarga de las tareas administrativas y funciones sociales, como ella misma manifestó. Una de las formas que el equipo directivo declaró utilizar para supervisar el trabajo de los docentes es consultar y preguntar directamente a los estudiantes. La directora o el subdirector preguntan a los estudiantes cuestiones relacionadas a los temas que deben ser vistos en clase y conforme los estudiantes responden, los directivos monitorean el trabajo de los docentes.

Recursos. Con respecto a las instalaciones, la escuela cuenta con 18 aulas, un aula de medios, una biblioteca, una sala de maestros, así como con una sala de usos múltiples. Cuentan también con una oficina para el departamento de orientación y otra para el departamento de prefectura, así como un área administrativa en donde laboran tres secretarías, un contralor, la directora y el subdirector. Algunas otras de las áreas disponibles son la tienda escolar, las áreas verdes y las canchas deportivas.

Las carencias que el equipo directivo manifestó, respecto a la infraestructura, fue la falta de estacionamiento para los automóviles del personal que labora en la escuela y la falta de un lugar para guardar el material deportivo que se presta a los estudiantes, mismo que se encuentra en la oficina del subdirector y es facilitado a los estudiantes directamente por él.

En la escuela se cuenta con cámaras de seguridad que monitorean tanto las actividades al interior de las oficinas del personal, como las áreas comunes de los estudiantes, sin embargo, el equipo directivo percibe que son insuficientes para monitorear toda la escuela. Las cámaras de seguridad se consiguieron como donativo, la escuela las solicitó al Sistema Educativo, aunque no recibió respuesta satisfactoria.

Respecto a los recursos humanos, la escuela no cuenta con Psicóloga de planta, a pesar de las múltiples solicitudes de la dirección hacia el Sistema Educativo para cubrir este puesto. La escuela ha subsanado esta carencia con otra figura, ya que una psicóloga cubre un interinato en el puesto de orientación y realiza las funciones del puesto de psicología. Aunque el equipo directivo manifestó que no es suficiente debido a la cantidad de alumnos que asisten a esa escuela y presentan problemas. Otra necesidad no cubierta es la de atención médica, puesto que no cuentan con enfermera ni médico.

A pesar de que la escuela se encuentra ubicada en una región vulnerable con múltiples carencias, la secundaria es considerada como una de las más completas, tanto por el departamento de inspección como por la escuela misma. El equipo directivo y la inspección mencionaron que han sido varias las actividades de gestión que se han llevado cabo y de esta manera se suplen algunas de las carencias. Desde pedir los apoyos directamente al Sistema Educativo, hasta solicitarlos al candidato gubernamental en turno. Otro de los recursos en los que se apoya la escuela, aunque en menor proporción, es en los derivados de las ventas de la tienda escolar, todos los ingresos se destinan al mejoramiento de la escuela. Anteriormente contaba con el apoyo de empresas, pero como ya se mencionó, está situación cesó.

Planes, programas y proyectos. La escuela participa en varios programas compensatorios federales, tales como el Programa Escuelas de Calidad, Escuela Segura, Beca Progreso y otros como Biblioteca del Aula, Biblioteca de la Escuela, Estrategia 11 + 5 y Escuela y Salud. El equipo directivo manifestó que al participar en estos programas se solventan algunas de las carencias que la escuela presenta, ya sean económicas o de infraestructura y

en el caso de las enfocadas a la lectura, algunas de carácter pedagógico a manera de reforzamiento curricular.

Aunado a los programas y planes oficiales, implementaron un proyecto propio denominado Escuadrón Vial, mediante el cual se dirige el tránsito local a la hora de entrada y salida de los estudiantes. En este último proyecto participan estudiantes, padres de familia y personal de la escuela.

Formación y compromiso del personal. Tanto la inspección como la dirección mencionaron que la mayoría del personal de la escuela se encuentra en constante preparación, buscando y asistiendo a cursos de actualización. El compromiso del personal de la escuela se elogia de manera puntual, tanto por los directivos como por la inspección, mismos que perciben un personal altamente comprometido. Una particularidad que cabe destacar es que la mayoría del personal fue alumno de esa escuela. La plantilla docente es muy estable, sin embargo, el equipo directivo ha cambiado en varias ocasiones, esto también atribuible por los informantes clave a la ubicación de la escuela.

Supervisión y evaluación de la escuela. La escuela se evalúa por medio de los resultados académicos que obtienen los estudiantes. A los docentes se les evalúa por medio de Carrera Magisterial, así lo manifestaron los integrantes de la inspección y de la dirección. Ambos informantes, mencionaron también que el trabajo que los docentes realizan día a día da cuenta del funcionamiento de la escuela, así como el nivel de cumplimiento que se realiza de las metas establecidas en los planes proyectados.

Evaluación del aprendizaje de los alumnos. Una de las herramientas externas para evaluar a los estudiantes, referidas por la inspección y la dirección, fue la prueba Enlace. Antes de la aplicación formal de esta prueba por parte del Sistema Educativo, en la escuela se realizaba una especie de prueba piloto. Una vez obtenidos los resultados de Enlace, estos se daban a conocer a la comunidad y se elaboraban estrategias para reforzar las áreas necesarias.

Al interior de la escuela los métodos de evaluación abarcan desde revisión de tareas, participación en clase, asistencia, exámenes y exposiciones.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza. Una de las estrategias que utilizan para la enseñanza es diagnosticar los temas a reforzar, esto se realiza al identificar constantemente el avance de los estudiantes. Los docentes se apoyan en el uso de las TIC, así como en tutorías por parte del docente o los compañeros de clase.

Los materiales de enseñanza que utilizan van en función de la materia, el tema a tratar y las características de los estudiantes. Por ejemplo, para el caso de un estudiante con discapacidad visual se utilizó material especial (bolitas de papel sanitario) como apoyo en las clases de matemáticas. Para los estudiantes indígenas que no hablan español se organiza el que otro compañero (que entienda su dialecto) lo asesore en el transcurso de las clases. Por lo tanto, se utilizan desde materiales tradicionales o de uso cotidiano, hasta el uso de TIC.

El equipo directivo considera que la educación debe brindarse de manera integral y por ello se ofrecen actividades deportivas y artísticas en el programa educativo, incluso

para los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Por ejemplo, en el caso de un estudiante con discapacidad visual, se utilizan estrategias diversas con el fin de integrarlo a todas las actividades que se realizan en la escuela, incluidas las deportivas.

Atención a la diversidad. Se brinda atención personalizada a los estudiantes en riesgo de reprobación. Lo anterior se realiza por diversos medios, desde tutorías por parte del docente, incluso fuera del horario escolar y laboral, hasta el acompañamiento en clase de los estudiantes con mejor aprovechamiento. Se toman medidas didácticas y se realizan adecuaciones curriculares para el caso de los estudiantes que así lo necesiten. Por ejemplo, en el caso de un estudiante diagnosticado con Autismo, se decidió reducir el horario en el que se le impartían clases, de esta manera lograron mejorar su comportamiento y aprovechamiento escolar.

Aunque no se cuenta con personal capacitado para atender a estudiantes con NEE, se intenta adecuar tanto el material como las estrategias de enseñanza a las necesidades de estos estudiantes, según lo manifestado por la dirección. A este respecto, mencionaron que desde la dirección se fomenta que se incluya a todos los estudiantes en todas las actividades, pero que muchas de las veces los docentes son los que buscan las estrategias, dependiendo de las características de cada alumno y la obtención de resultados para cada caso en particular. También se busca diagnosticarlos y canalizarlos cuando se necesita, para esto se solicita el apoyo de los padres de familia. La dirección percibe a la escuela como inclusiva ya que no rechaza estudiantes con NEE, algunas de estas son debilidad visual y auditiva, Autismo y problemas de aprendizaje.

El desconocimiento del idioma español ha sido una de las mayores problemáticas a las que se enfrenta la escuela, para dar atención a ello se personaliza la atención y se ofrece apoyo incluso a los padres de familia, ya que algunas veces ellos tampoco manejan el idioma. Tanto el subdirector como la directora tratan de comunicarse con los padres de familia a pesar de las barreras idiomáticas que pudieran existir.

Aunado a lo anterior, también se realizan adecuaciones curriculares, conforme al programa y a la evaluación, así como adecuaciones de espacio e infraestructura menores cuando así se requiere, como por ejemplo la colocación de rampas de acceso para los estudiantes con discapacidades motoras.

Convivencia y clima escolar. Una de las actividades que se realizan para promover la convivencia es la realización de un recorrido guiado por las instalaciones de la escuela para los estudiantes de nuevo ingreso, se presentan ante sus compañeros y ante el personal de la escuela. Asimismo, se les ofrece un curso de inducción y se busca integrarlos en los distintos grupos deportivos o artísticos. A lo largo del ciclo escolar se organizan eventos recreativos, cívicos y culturales, en los que participa toda la comunidad educativa.

Otra manera de promover la convivencia al interior de la escuela fue la realización de un reglamento escolar, mismo que fue enviado a la Inspección de la Zona así como a la Comisión Nacional de Derechos Humanos para su revisión y aprobación. Está aprobado también por la Sociedad de Padres de Familia, quienes fueron convocados para firmar el documento. Dicho reglamento contiene lineamientos para todos los miembros de la comunidad escolar: estudiantes, padres de familia y personal que labora en la escuela.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. El equipo directivo manifestó que la escuela se apoya en los padres de familia, sin embargo, en esta comunidad los padres de familia trabajan en un horario que no les permite asistir con tanta frecuencia a la escuela, para solucionar esto, se les cita en un horario que no interfiera con su trabajo. Los directivos expresaron que la relación con los padres de familia es buena.

Además de la buena relación de la escuela con los padres de familias, la escuela también mantiene una buena comunicación con la comunidad y aprovecha los recursos que esta ofrece. Actualmente cuentan con el apoyo de Seguridad Municipal, puesto que alrededor de la escuela rondaban miembros de pandillas y agredían a los estudiantes al salir de clases. También cuentan con el apoyo de DIF, Bomberos, FORMA, instituciones educativas como UABC y CICESE, entre otras instancias, mismas que apoyan con pláticas informativas para estudiantes, padres de familia y personal que labora en la escuela. Los directivos manifestaron que la relación con el Sistema Educativo se percibe como cordial y la comunicación como constante.

A manera de resumen, en la tabla 11 se presentan los principales factores de riesgo y los factores protectores de la escuela 1, mismos que se agruparon en las categorías correspondientes.

Tabla 11

Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 1

Categoría	Factores	
	De riesgo	Protectores
Entorno e historia	-Se encuentra en una zona rural	-Fue una de las primeras secundarias de la región
	-Tiene estudiantes migrantes indígenas	-Las empresas de la zona apoyaban con recursos
Organización	-Falta personal	-Se establecen y respetan los horarios
		-Las horas “libres” se destinan a asesorar a los estudiantes
		-Se mantiene una buena relación administrativa con el turno vespertino
Equipo directivo	-Rotación de personal	-Trabajan de manera colaborativa
		-El equipo directivo se apoya en los prefectos para distintas actividades
		-Dentro de las funciones de la directora están las administrativas (relacionadas a dar cumplimiento a lo requerido por el SE)
		-Dentro de las funciones del subdirector está el revisar las planeaciones, las asistencias y demás cuestiones

		<p>relacionadas con el personal, así como apoyar a la directora en lo administrativo</p> <p>-Dentro de las prioridades se contemplan las funciones administrativas, pero también se consideran relevantes las actividades sociales</p>
Recursos materiales y de personal	<p>-Rotación de personal</p> <p>-Falta de recursos</p> <p>-Falta de algunos servicios (agua potable y drenaje)</p>	<p>-Se llevan a cabo diversas actividades de gestión</p> <p>-El personal de la escuela cuida y mantiene limpias las instalaciones</p> <p>-Se cuenta con aula única, un solo docente imparte clase en esa aula</p>
Planes, programas y proyectos propios		<p>-Se realizan de manera colaborativa entre la dirección y el personal de la escuela</p> <p>-Se atiende a múltiples programas</p> <p>-Se implementan programas propios</p>
Formación y compromiso del personal		<p>-Todo el personal de la escuela se encuentra comprometido con el desarrollo integral de los estudiantes</p> <p>-La inspección se encuentra comprometida con la escuela</p>
Evaluación de la escuela		<p>-La escuela se evalúa por medio del cumplimiento de las metas planteadas y los resultados académicos de los estudiantes</p>

Evaluación del aprendizaje		-Se responden preguntas parecidas a las que componen la prueba Enlace antes de su aplicación
Metodología didáctica y materiales de enseñanza	-Falta equipo de cómputo	-Los docentes innovan en las estrategias de enseñanza que usan -Los docentes utilizan recursos y materiales propios al impartir clase
Atención a la diversidad	-Tienen estudiantes con NEE -No se cuenta con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE	-Los docentes y el equipo directivo buscan estrategias para atender a los estudiantes con NEE
Relación bidireccional con redes de apoyo	-Hay presencia de pandillas al interior de la escuela y en los alrededores -Los padres de familia no pueden asistir a la escuela por cuestiones laborales	-Se gestiona el apoyo de diversas instancias civiles y gubernamentales
Convivencia y clima escolar	-Hay problemas de adicciones, pandillas y vandalismo	-Se realizó un reglamento escolar, mismo que aprobó toda la comunidad escolar, también se mandó a la CNDH para su aprobación -Se solicitó el apoyo de Seguridad Pública y se vigilan los alrededores de la escuela

En general se observa que, en la Escuela 1 se gestionan recursos materiales y se apoyan en distintas instancias. El clima escolar y laboral es bueno, así como la relación con los padres de familia y la comunidad.

5.1.2 Escuela 2

A continuación, se muestran las características de los informantes clave de la Escuela 2, primero se muestran los datos de los participantes de la supervisión y posteriormente los del equipo directivo. La información se presenta en la tabla 12.

Tabla 12

Informantes clave, Escuela 2

Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
Supervisión	Inspector	2 semanas	2 semanas	-
	ATP	22 años	11 años	-
Equipo directivo	Directora	6 años	Fundadora como docente hace 10 años, directora desde hace 1 año y 6 meses	4 meses
	Subdirectora	4 meses	4 meses	4 meses

Nota: Los datos faltantes se identificaron con un guión (-).

A continuación, se muestra un resumen de los principales hallazgos derivados de las entrevistas realizadas a los informantes de la Escuela 2.

Percepción general de la escuela. La inspección reconoce el hecho de que la escuela ha tenido cambios de directivos y personal docente, pero que a pesar de ello se han mantenido

consolidados y tratando de ofrecer aprendizajes significativos a los estudiantes. También reconocieron que se han logrado cambios actitudinales positivos en los jóvenes.

Entorno e historia de la escuela. Esta escuela tiene una década ofreciendo sus servicios, inició con escasos recursos y ha logrado que su cuerpo docente se consolide, a pesar de que han sido varios los equipos directivos que han estado a cargo. La escuela se ha destacado en eventos que se realizan por zona.

Tanto la inspección como el equipo directivo señalaron que los estudiantes no ingresan totalmente preparados a secundaria, específicamente, han tenido dificultades con el nivel de lectura de los estudiantes. Siendo un factor de reconocimiento el programa de lectura que la escuela implementó para solventar esta situación, así como los logros que se han tenido a nivel actitudinal con los estudiantes.

Uno de los problemas relativos al entorno que rodea la escuela, es el hecho de que aunado a la situación de carencia que presentan los estudiantes y sus familias, en la comunidad existe la problemática de adicciones.

Organización de la escuela. El inspector y la ATP manifestaron que en ocasiones los docentes faltan por diversos motivos y que a lo largo del día acontecen diferentes situaciones, por lo que resulta complicado, el que se lleven a cabo los cincuenta minutos efectivos de clase. A este respecto los entrevistados se refirieron como “tiempos muertos”. Los entrevistados también se refirieron que las cuestiones de puntualidad de esta escuela, se trasladan también a la entrega de las planeaciones a la inspección. En lo referente al manejo

del tiempo, se revisa, que todos los alumnos estén dentro de su salón. Eso se realiza a los cinco minutos de haber ingresado a las clases.

En caso de que falte un docente, personal de la escuela lo cubre, incluyendo al equipo directivo. Esto puede lograrse debido a que cuentan con material destinado para este tipo de situaciones. En caso de que existan horas libres, estas suelen cubrirse con ejercicios de caligrafía, o con el material que deja preparado cada maestro.

La directora manifestó que los estudiantes faltan mucho a clases, y que esto afecta en el logro académico. Las inasistencias, los retardos y la impuntualidad son situaciones que se presentan con mucha frecuencia en los estudiantes, asimismo, es un tema que atañe al personal de la escuela, puesto que, al hacer un diagnóstico al respecto, se plantea el hecho al personal de que *“las incapacidades aun cuando sean justificadas, no dejan de ser ausencias”*. Este tema ha sido planteado en las reuniones del consejo técnico escolar. Lo anterior se realiza mediante la presentación de gráficas que el docente elabora, en las que incluye su asistencia y la de sus estudiantes. Así como la participación de los mismos y sus niveles de desempeño.

El personal de la escuela se organiza para realizar guardias a la hora de la entrada, durante el receso y a la hora de la salida, se turnan para vigilar el orden y supervisar a los estudiantes en los momentos planteados.

Equipo directivo. El inspector y la ATP coincidieron en señalar que la directora es líder de su equipo de trabajo, la perciben como una persona inquieta, dinámica y activa, que mantiene buena comunicación con el personal a su cargo. También la describen como

buena gestora y mediadora. Asimismo, indicaron que el equipo directivo se ha preocupado porque el personal tenga un alto sentido de pertenencia.

Por su parte, la directora manifestó que son muchas las funciones que desempeña. Las propias de su puesto como directora, y otras como ser contralora (de los dos turnos), realizar las compras y dar clases en dos asignaturas. Es por ello que delega responsabilidades, dependiendo de las capacidades y habilidades de cada uno de los miembros de su personal.

En lo referente a las funciones de la subdirectora, estas se centran en apoyar a la directora, aunque también realiza las planeaciones de las coordinaciones y calendariza las demás actividades académicas.

Recursos. La ATP mencionó que la directora es gestora puesto que consiguió los recursos necesarios para la instalación de una cancha de fútbol rápido. La infraestructura de la escuela se encuentra en buen estado. Ante la falta de recursos, algunas veces los docentes llevan sus propios materiales a la escuela.

La directora comentó que tuvieron inconvenientes al intentar modificar la infraestructura de la escuela, puesto que el Sistema Educativo no se los permitió por cuestiones relativas a la inseguridad de la infraestructura.

Como principales carencias destacó el que la escuela no cuenta con internet, utilizan una señal de banda ancha, el servicio de telefonía fija no está disponible en la comunidad. Tampoco cuentan con aula de medios ni laboratorios.

En cuestión de personal, también presentan carencias, por ejemplo, la escuela cuenta con una secretaria y una prefecta para atender a 18 grupos.

Planes, programas y proyectos. Desde la inspección se declaró, que el PAT y el PETE, se realizan en conjunto, de manera consensuada. Se observa claridad y coherencia, en las metas de la escuela, siendo una de ellas, el centrarse en el aprendizaje de los alumnos. También mencionaron, que la escuela tiene como prioridad el fomento a la lectura.

Contradictoriamente al respecto de algunos programas, la directora mencionó que no participan en el PETE, y tampoco en el Programa Escuelas de Calidad. Sin embargo, manifestó que actualmente están trabajando varios programas. Siendo el PAT al que se le da mayor prioridad. La razón por la cual, no se han incorporado a PEC, es porque no cuentan con la infraestructura necesaria, tampoco cuentan con el organigrama completo, y el trabajo administrativo diario es mucho. Al respecto la directora opinó *“yo la verdad ya no quiero, porque en uno voy a quedar mal, y en lo que voy ahorita apenas ahí voy”*.

Como proyecto propio realizan una colecta de material para reciclaje, y reforzamiento de matemáticas y lectoescritura. También llevan a cabo un programa llamado Jóvenes con rumbo.

Formación y compromiso del personal. El director y la ATP elogiaron el trabajo de los docentes, específicamente el de la maestra de laboratorio, puesto que no cuentan ni con la infraestructura ni con el material suficiente. Sin embargo, esta maestra trae el material necesario consigo, lo que posibilita el que los estudiantes realicen las prácticas correspondientes a laboratorio. De la misma manera, elogiaron la creatividad de los maestros de español, puesto que se comunican de manera constante con docentes de

formación cívica y artes, logrando organizarse, y así fomentar la transversalidad de las materias.

Al respecto los entrevistados mencionaron que *“la buena formación y participación de los maestros y directivos, han logrado que vaya creciendo esa escuela, que los alumnos se sientan a gusto, que se sientan apoyados por los maestros y directivos [...] Hay maestros con tiempo completo, están todo el día ahí, y eso favorece mucho la identidad, pues a veces también vicios. Pero yo pienso que ha sido más positivo que negativo, que el profe esté ahí”*.

Sin embargo, también manifestaron que hay docentes con ocho horas asignadas, lo cual provoca que el docente tenga que trabajar hasta en cinco escuelas diferentes, esto repercute en el agotamiento del docente. Expresó que a pesar de esta situación han logrado que la escuela se consolide. Ejemplo de ello es la asistencia a múltiples eventos a nivel municipal, estatal y nacional, relacionados a ciencias. Mencionaron también que *“hay profes que perciben a sus alumnos con un alto potencial. Yo diría que la mayoría, pero también tenemos maestros que dicen, no, el medio no nos ayuda, los niños no traen bases, y los ven como que no se puede hacer mucho por ellos. Pero hay maestros, que a pesar de eso dicen, no, es que sí se va a poder, sí lo van a hacer, y lo voy a ver”*.

También comentaron que algunos docentes fueron fundadores de la escuela, *“...docentes protegen la escuela, se ve que la quieren, le meten ganas. Y van empujando a la gente que se va quedando”*. La directora manifestó que los docentes se encuentran realmente comprometidos con la escuela. Utilizó expresiones como *“los maestros trabajan más del cien por ciento”, “es un personal muy trabajador”, “son muy comprometidos”,*

“están enamorados de este terrenito, porque han tenido oportunidad de irse a otras escuelas, y dicen no, yo aquí me quedo”. También manifestó la admiración por el trabajo que los docentes realizan, mencionó que incluso algunos trabajan fuera de su horario laboral. Como situación particular, expresó que algunos de los docentes, no han recibido el pago correspondiente de su salario.

Supervisión y evaluación de la escuela. La inspección evalúa a la escuela por medio de visitas, en las cuales se supervisa el trabajo de directivos y de docentes. En estas visitas, se revisan las planeaciones docentes, de las cuales, el inspector manifestó que la mayoría de las observaciones se han hecho en el sentido de la mejora, dado que los docentes incluyen demasiadas actividades sin especificar cuáles son los aprendizajes esperados. También supervisan durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar.

La directora mencionó que la mesa técnica es la encargada de evaluar al equipo directivo. Esto lo realiza visitando, entrevistando y solicitando evidencia del trabajo realizado por el equipo directivo. Se evalúa el trabajo de los docentes de diversas maneras, una de ellas es por medio de la autoevaluación. La directora realiza visitas al aula para supervisar el trabajo de los docentes, para comprobar la congruencia de la clase con la planeación entregada. La directora mencionó también que los docentes trabajan tanto de forma individual como solicitando su apoyo. Mencionó que *“no me pueden engañar porque conozco la radiografía de cada uno de ellos. Entonces, a quien necesita apoyo, a ese es al que platicamos muy de cerca. Hay algunos que ni necesitan, trabajan solos. Tenemos de todo como en cualquier parte, unos trabajan solos, sin embargo, hasta me*

viene a solicitar apoyo en alguna ocasión, y tenemos otros que ya no hallamos que hacer con ellos”.

La directora lleva un registro fotográfico que toma al momento de supervisar al personal a su cargo. Al cuestionar a la directora acerca de la evaluación que se realiza a la labor docente, mencionó, que *“No existe. No. Ese es un problema a nivel nacional”.*

Evaluación del aprendizaje de los alumnos. El inspector y la ATP mencionaron que cada docente establece los criterios para realizar la evaluación de su materia. La supervisión refirió que los instrumentos de evaluación que se utilizan son diversos, entre los cuales, se mencionó la aplicación de exámenes, tareas, trabajos individuales y en equipo, participación en clase y elaboración de portafolios, cuaderno de trabajo, bitácora, cuaderno de apuntes y proyectos. La selección de los instrumentos de evaluación depende de la asignatura y el bloque, al respecto los entrevistados mencionaron que los docentes *“van diversificando los instrumentos de evaluación”.*

En esta escuela, se le da importancia a la evaluación externa conocida como Enlace, puesto que se basan en los reactivos de la misma para trabajar con ellos. Los resultados de dicha prueba también se utilizan como método de diagnóstico y comparación.

Como formas de evaluación interna, la directora mencionó que el colectivo establece los criterios en las reuniones del consejo técnico escolar, y como métodos de evaluación utilizan los sugeridos por la inspección, puesto que los ATP dieron un curso sobre evaluación y ellos los están implementando. Las evaluaciones se realizan de forma continua, para el caso de los exámenes, estos se aplican de manera semanal, bimestral o por parcial, dependiendo del docente o de la materia.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza. El inspector y la ATP mencionaron que las prácticas de enseñanza son variadas, y manifestaron que *“en el aula, vemos prácticas a veces innovadoras, y a veces no tan innovadoras. Tenemos de todo. Hay maestros muy activos, muy creativos, en lo que elaboran con sus alumnos. Pero desafortunadamente, también tenemos maestros que aún el recurso esencial es el libro de texto, no lo ven como un apoyo, si no como una guía obligatoria [...] tenemos que generar nuevas prácticas, que si bien el libro es un recurso, no debe ser el único recurso dentro del aula”*. El supervisor y la ATP enfatizaron que se utilizaban como materiales de enseñanza principalmente los libros de texto y objetos de uso común, refiriéndose a estos últimos como *“los materiales que utiliza son puras sustancias que tienes en casa”*.

Por su parte, la directora expresó encontrarse a favor de la innovación, y añadió que *“Se vale hasta que cambien de grupo [...] entonces eso los experimentamos, y nosotros cambiamos de grupo”*. También la directora les ha comentado a los docentes, que *“Volteen los mesabancos al revés, un día no se paren en el pizarrón, párense en la parte opuesta [...] ese cambio ya les va a cambiar el ambiente”*. Y se refiere a los docentes como investigadores, puesto que implementan diferentes enfoques y estrategias de enseñanza.

Una de las estrategias que la directora reporta como innovadora es la utilización de estudiantes como tutores de otros estudiantes en matemáticas. En esa misma materia, se lleva a cabo un rally, en el cual los estudiantes utilizan diversos materiales, como globos, cuerdas o limones para realizar actividades de aprendizaje. Otra de las innovaciones que refirió, es que el docente de español imparte su clase a manera de cuento y el que una docente compró plantas para ejemplificar el efecto invernadero.

La directora elogió el apoyo de los ATP y afirmó que *“esto es mucho el resultado del trabajo de los ATP. Los ATP se llevan las planeaciones a la dirección y las regresan en una semana o dos semanas, con las indicaciones de que le falta a cada planeación. Ahí es donde todos aprendemos lo nuevo que va saliendo”*.

Atención a la diversidad. La escuela se apoya en un centro gratuito llamado Izcalli, para diagnosticar y tratar a los estudiantes que lo necesiten, también solicitan el apoyo a estudiantes de Psicología de la UABC. Sin embargo, en algunas ocasiones los padres de familia no pueden trasladar a sus hijos hasta donde se les ofrece el apoyo.

Las adecuaciones metodológicas que se realizan son, por ejemplo, para el caso de una niña con coeficiente intelectual inferior para el de su edad, el desarrollar habilidades motoras finas y ponerla a practicar caligrafía o dibujo. La directora mencionó que ha solicitado el apoyo al Sistema Educativo para que se capacite al personal de la escuela pero que no ha recibido apoyo al respecto.

Convivencia y clima escolar. La ATP mencionó que la convivencia es cordial, tanto entre estudiantes como entre el personal y que para fomentarla realizan eventos. De la misma manera, se llevan a cabo acciones para promover la formación cívica, tales como la colocación de carteles o hablar directamente con los estudiantes.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. La inspección informó que en la escuela se realizan algunos eventos en los que participan los padres de familia, aunque estos trabajen en horarios que no les permiten asistir con tanta frecuencia a la escuela, puesto que trabajan jornadas completas o turnos extra. Debido a

esta situación la directora ha buscado alternativas para poder atenderles. Al respecto comentó *“he implementado algo al respecto, a los padres de familia [...] los cito aquí por la tarde a las seis y media o siete de la tarde los cito y es como hemos podido avanzar un poquito más con ello”*. Recalcó también, la importancia de una buena comunicación con los padres de familia. Aunque la directora indicó que es poca la participación de los padres de familia en la parte académica, ella los insta a que les dediquen tiempo de calidad a sus hijos *“Sí es cierto, la mayoría, casi todos trabajan, casi todos descansan de día, pero yo sí he inyectado mucho en ellos, y lo hacen ¡eh! cinco minutos que le den a sus hijos de tiempo con mucha calidad va a ser suficiente”*.

La directora expresó que los padres de familia que integran el Consejo de Participación Social, acuden cuando se les cita y que aunque la estructura del consejo no está completa, los integrantes son muy participativos. Y refirió lo siguiente: *“Sí es una gente muy participativa, el presidente de la Sociedad de Padres ¡trabaja de noche! Y se viene aquí antes de irse a dormir ¡y se me hace raro que no esté aquí hoy eh! Y agarra el micrófono y también les da su mensaje a los padres de familia, Y la que es tesorera fue antes presidenta, también bien trabajadora la señora”*.

La relación con la comunidad es percibida por la directora como buena, aunque la escuela ha sido vandalizada con grafitis. Las acciones que se toman al respecto son pintar cada vez que vandalizan con grafiti las paredes. Al respecto comento que *“La escuela no está tan mal conservada para la comunidad en donde está enclavada. [...] el mismo trabajo que nosotros hacemos de estar tapando grafiteadas y estar tapando, pintando y pintando y pintando, a ver quién se cansa más”*.

El Consejo de Protección Civil está conformado por personas de la comunidad cercana a la escuela. En él participan, por ejemplo, el despachador de camiones y el encargado de una tortillería cercana a la escuela.

La escuela se apoya en diferentes organizaciones, la directora mencionó: Grupo Forma, Hospital psiquiátrico (puesto que algunos estudiantes necesitan medicamento psiquiátrico), Protección civil, Cecytc, Centro comunitario, Boy Scouts, DIF (Municipal y estatal), Policía, Cruz Roja e Instituciones de Educación Superior como UABC y Xochicalco.

Aunque comentó que el tener apoyo de distintas fuentes, puede no ser siempre la mejor opción y expresó lo siguiente: *“Teníamos el apoyo de una empresa privada que nos iba a apoyar con material pero hubo una situación ahí interna y la persona que nos iba a ayudar ya no está en la empresa y entonces se nos fue el apoyo. Y como ya teníamos ese apoyo entonces ya ni el municipio ni la delegación municipal nos quiso ayudar entonces ahí vamos poco a poquito”*.

La directora se refirió positivamente acerca de la supervisión de zona y comentó: *“Quiero decirles que esta es una de las zonas que tiene mejor equipo de la mesa técnica y que están supervisando absolutamente todo y que nos preparan muy bien. Ya si no hacemos las cosas bien ya es cuestión de nosotros pero nos preparan muy bien para llevar a cabo este trabajo y están supervisando”*.

En la tabla 13 se presentan los factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 2.

Tabla 13

Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 2

Categoría	Factores	
	De riesgo	Protectores
Entorno e historia	-El personal directivo y docente ha cambiado continuamente durante los 10 años de operación	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> -Falta personal -Algunos docentes trabajan en otras escuelas (hasta en cinco planteles), esto repercute en agotamiento del docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Destinan el tiempo disponible a realizar actividades académicas -Se coordinan para suplir cuando falta algún docente -Hay material preparado para impartir clase cuando falta algún docente -Se realizan juntas constantemente, participa toda la comunidad escolar -Prefectura u orientación se hacen cargo de impartir clase o supervisar a los estudiantes cuando falta un docente -Se supervisa que los estudiantes se encuentren dentro del aula, pasados cinco minutos de la entrada a clase

Equipo directivo	-Rotación de personal	<p>-La directora mantiene buena comunicación con su equipo de trabajo</p> <p>-Se delegan responsabilidades</p> <p>-Dentro de las funciones de la subdirectora está el elaborar los horarios y organizar las actividades escolares</p> <p>-La directora se encarga de cumplir otras funciones ajenas a su cargo, para suplir la carencia de personal (es contralora de los dos turnos)</p>
Recursos materiales y de personal	<p>-No cuentan con servicio de telefonía ni internet en la localidad</p> <p>-No cuentan con aula de medios ni laboratorios</p> <p>-Solo cuentan con una secretaria y una prefecta para atender a 18 grupos</p>	<p>-La directora gestiona recursos para la escuela</p> <p>-Lo que ingresa de Beca Progreso se destina a equipar a la escuela</p> <p>-Utilizan internet por medio de un dispositivo de banda ancha</p>
Planes, programas y proyectos propios		<p>-Se tiene como prioridad el fomento a la lectura</p> <p>-Se realizan campañas de reciclaje</p> <p>-Participan en distintos programas tanto académicos como otros enfocados en atender temáticas juveniles</p>

Formación y
compromiso del
personal

-
- El personal se encuentra altamente comprometido
 - Se fomenta el sentido de pertenencia en toda la comunidad académica
 - Los docentes permanecen la mayor parte del horario escolar en el plantel (tiempo completo)
 - Algunos de los docentes son fundadores de la escuela

Evaluación de la
escuela

-
- La supervisión evalúa a la escuela por medio de visitas al plantel
 - La supervisión revisa las planeaciones docentes (a modo de evaluación) y realiza sugerencias
 - La Mesa Técnica evalúa a la escuela por medio de visitas al plantel, entrevistas al personal y solicitando evidencias de su trabajo, también se supervisa durante las reuniones de Consejo técnico Escolar
 - La directora supervisa a los docentes dentro del aula para comprobar la congruencia de su trabajo con lo presentado en sus planeaciones
 - La directora lleva un registro fotográfico de sus actividades de supervisión, toma evidencia del desempeño del personal de la escuela
-

		-Las evaluaciones externas, como la prueba Enlace, se utilizan de referente como método de diagnóstico y comparación
Evaluación del aprendizaje		-Los criterios generales de evaluación se realizan en colectivo -Cada docente establece los criterios particulares de evaluación al interior de su materia -Se utilizan diversos medios de evaluación: examen, tareas, trabajos individuales y en equipo, participación en clase, elaboración de portafolios, cuaderno de trabajo, bitácora, cuaderno de apuntes y proyectos
Metodología didáctica y materiales de enseñanza		- Los docentes utilizan recursos y materiales propios al impartir clase -Los docentes se comunican entre sí para fomentar la transversalidad en las materias -Los docentes utilizan diversas estrategias y materiales de enseñanza, desde las tradicionales hasta innovadoras
Atención a la diversidad	-Tienen estudiantes con NEE -No se cuenta con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE	-Se canaliza a los estudiantes con NEE a centros de apoyo gratuitos

	-Se apoyan en estudiantes de servicio social, ya sea que colaboren dentro del plantel o en sus instituciones de procedencia
Relación bidireccional con redes de apoyo	-Se canaliza a los estudiantes con NEE a centros de apoyo gratuitos
Convivencia y clima escolar	-Se gestionan recursos para destinarlos al fomento de actividades deportivas

Como pudo observarse, en la Escuela 2, también se toman acciones preventivas y remediales ante las situaciones presentes de vulnerabilidad del entorno social o del mismo contexto escolar. Una de las características favorecedoras e identificada como factor protector es el fomento a la lectura, mismo que permea todas las actividades académicas. Otro factor protector es la capacidad de trabajar en equipo, así como la vinculación con las redes de apoyo externas a la escuela, tanto instancias oficiales como la comunidad en general.

5.2 Escuelas eficaces

5.2.1 Escuela 3

A continuación, se muestran las características de los informantes clave, correspondientes a la Escuela 3. La información se presenta en la tabla 14.

Tabla 14

Informantes clave, Escuela 3

Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
Supervisión	Supervisora	1 año 2 meses	1 año 2 meses	-
Equipo directivo	Subdirectora y secretaria	6 años	3 años	4 años

Nota: Los datos faltantes se identificaron con un guión (-).

En seguida, se presenta la información correspondiente a los principales hallazgos obtenidos, por medio de las entrevistas a los informantes clave de la Escuela 3.

Percepción general de la escuela. En la supervisión de zona se tiene una buena percepción del desempeño de esta escuela, así lo manifestó la supervisora al mencionar que la escuela obtiene buenos resultados tanto en las evaluaciones que la misma escuela realiza, como en la prueba Enlace. La supervisora atribuyó el desempeño de la escuela al liderazgo del director, específicamente “*a la forma de llevar su autoridad*”, así como a que conoce la normatividad vigente y a que posee habilidad para manejar y organizar al personal a su

cargo. Además, describió el logro educativo de los estudiantes como “*de suficiente a excelente*”.

Entorno e historia de la escuela. Esta escuela cuenta con más de 40 años de funcionamiento. Una característica de su entorno es que este ha ido cambiando conforme el paso del tiempo, en sus inicios, la escuela se encontraba en una zona considerada como periférica (afueras de la ciudad) sin embargo, conforme la población se ha ido dispersando, la escuela ha quedado inmersa en una zona poblada.

Los resultados que sus estudiantes obtienen cada ciclo escolar se encuentran dentro de lo aceptable, al igual que los resultados que obtienen en la prueba Enlace. En las instalaciones de esta escuela se atiende también a otro turno. La escuela cuenta con un director para ambos turnos y subdirector para cada uno de los turnos.

Organización de la escuela. El Sistema Educativo realiza la asignación de los alumnos a la escuela. Una vez que estos ingresan, se les aplica un examen y se usan esos resultados de manera conjunta con factores tales como la edad, necesidades de la familia, y apellido, para asignar a los estudiantes a sus grupos. El director es quien se encarga de organizar los horarios de clases, para ello toma en cuenta las necesidades manifestadas por los docentes. En total la escuela cuenta con 18 grupos, seis para cada grado escolar. En promedio, cada grupo está conformado por 35 a 40 estudiantes.

Equipo directivo. La supervisora comentó que el equipo directivo de esta escuela, cumple con todo lo que se le solicita y que incluso, en ocasiones se adelanta a las fechas de entrega.

Las principales funciones que el director desempeña son: el administrar los recursos de la escuela, organizar las reuniones con docentes, asignarles los horarios de clase y asistir a eventos y reuniones laborales. Las actividades que la subdirectora realiza son: el supervisar y dar acompañamiento a docentes e intendentes, proporcionarles los materiales necesarios para que trabajen, apoyar en el manejo de la disciplina de los estudiantes, comunicarse con los padres de familia y llevar una bitácora de actividades. Además, la subdirectora también cumple las funciones relativas al puesto de secretaria.

En conjunto, director y subdirectora, realizan la planeación y organización de algunas de las actividades escolares, también asisten a eventos o reuniones de carácter laboral. Como metas del equipo directivo, la subdirectora mencionó que se encuentran enfocadas principalmente a actividades pedagógicas y a la mejora de la práctica docente.

Recursos. La supervisora informó que, en cuestión de infraestructura, la escuela cuenta con laboratorios, biblioteca y aula de música. Comentó que una de las carencias que la escuela presenta es la falta de personal, y algunas limitantes que el Sistema Educativo les pone para realizar mejoras de infraestructura. Mencionó también que se recurre al apoyo de los padres de familia para la generación de recursos.

Planes, programas y proyectos. La supervisora comentó que la escuela participa en el PAT y en el PETE, que organiza pláticas en contra del bullying y otras referentes a salud e higiene personal. La subdirectora confirmó su participación en el Programa Escuelas de Calidad (aunque no han recibido el recurso).

Formación y compromiso del personal. La supervisora expresó que el trabajo de los docentes es excelente y que las expectativas que tienen de sus alumnos, son altas.

La subdirectora manifestó sentir admiración por el trabajo de los docentes de esta escuela y comentó que *“ellos se dan a la tarea de integrar a los niños [con necesidades educativas especiales], sin tener ellos ningún apoyo. Ellos solos los van integrando, van haciendo que los jóvenes se integren. Son muy profesionales los compañeros docentes”*.

Supervisión y evaluación de la escuela. La supervisora manifestó que no existe una evaluación “formal” del trabajo de los docentes. Tampoco a la escuela en general. Aunque mencionó, que la dirección evalúa a los docentes por medio de la ficha escalafonaria y que la escuela se supervisa por medio de las visitas que ella realiza a la misma. Otra de las formas es el seguimiento que se hace a la entrega de los documentos que, desde la supervisión, se le solicitan a la escuela. Los directivos no evalúan formalmente el trabajo del personal docente, como único método de evaluación, la subdirectora mencionó Carrera Magisterial, también los resultados de Enlace son usados como referente del desempeño de los docentes.

Evaluación del aprendizaje de los alumnos. La subdirectora apuntó que la evaluación se realiza de forma continua, que cada docente establece sus criterios y que son diversos los instrumentos que se utilizan para llevarla a cabo: se toma en cuenta asistencia, los trabajos realizados en clase, exámenes, proyectos y actividades diversas (a través de rúbricas). Cada quincena se realiza un examen que se promedia con las otras calificaciones.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza. Como metodología utilizan el trabajo en pares. La directora enlistó como materiales de enseñanza el uso de rotafolios, plumones, presentaciones en Power Point, videos, películas y los libros que se encuentran en biblioteca.

Atención a la diversidad. La supervisora mencionó que en la escuela no hay personal capacitado, ni programas para atender a los estudiantes con NEE. Es el docente de cada materia, el que hace las adecuaciones a la planeación para atender a estos estudiantes. Algunas de las estrategias que se implementan para atender a estudiantes que presentan bajo rendimiento o que se encuentran en riesgo de reprobación o deserción son: alertar al padre de familia sobre la situación de su hijo, así como su involucramiento, la aplicación de exámenes de recuperación cada bimestre y solicitar a los estudiantes trabajos extras. Al respecto indicó que *“Esta escuela no cuenta con USAER, pero a veces llegan niños, con necesidades especiales, no los de rezago, ni de conducta, sino de otras necesidades, de discapacidades [...] El director se encarga mucho, está pendiente de esas situaciones, ha traído al padre de familia para que esté pendiente de los problemas con los alumnos de rezago”*.

Uno de los inconvenientes, manifestado por la subdirectora, es que los padres de familia, no informan a la escuela el tipo de necesidad que el estudiante presenta. Los docentes son los que se encargan de identificar los casos y de adaptar las planeaciones y las evaluaciones según se requiera. También, son los docentes quienes ofrecen tutorías a los estudiantes que lo necesitan. El resultado de estas tutorías se evalúa con base al desempeño del estudiante.

Al respecto de programas destinados a estudiantes con NEE, comentó: *“No contamos con el apoyo de USAER, entonces lógicamente no tenemos a muchos niños con necesidades especiales”*. Sin embargo, en la escuela existen algunas adecuaciones de infraestructura, aunque no sean suficientes, puesto que manifestó: *“Contamos con rampas, porque tenemos [...] alumnos con problemas motrices, entonces a ellos los ubicamos en el primero A, [...] porque ese salón es de fácil acceso, de ahí pasan al segundo A, que también tenemos rampa. El problema es con tercero, entonces vamos a ver cuando lleguen a tercero, qué vamos a hacer, para que estos niños puedan tener acceso porque sería, hasta el tercer piso”*.

Convivencia y clima escolar. En esta escuela se organizan actividades de convivencia, tanto al interior de la escuela como fuera de ella. Toda la comunidad educativa participa (personal, estudiantes y padres de familia). La escuela organiza actividades tales como, festivales, desfiles y la participación en una orquesta.

En cuanto al clima escolar, la percepción de la supervisora fue que este es positivo, ya que mencionó que el clima en la escuela es bueno y expresó que el director se encarga de que así sea. La supervisora refirió que las relaciones interpersonales son buenas. Que la sensibilidad de los estudiantes es fomentada por diversas actividades culturales y artísticas. Comentó también que existe un ambiente de autoridad. En la supervisión no se han recibido reportes ni quejas con respecto a esta escuela.

La subdirectora manifestó que el clima escolar en general es bueno, existe un reglamento, y que este se respeta. A los alumnos de nuevo ingreso se les da un curso de inducción con duración de una semana, a los alumnos que ingresan posteriormente se les da

una bienvenida y se presentan ante la escuela. Para el caso de los docentes que ingresan a trabajar, la subdirectora les da la bienvenida. Otras actividades recreativas que se realizan, son campeonatos deportivos.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. La escuela se apoya en organizaciones como policía, DIF e instituciones de educación superior como el CUT.

La subdirectora manifestó que existe una política de *puertas abiertas* para los padres de familia, también que cuando hay juntas, se les avisa con anticipación y se procura que estas se realicen de manera breve. Mencionó que la comunidad apoya a la escuela.

En la tabla 15 se presentan los factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 3.

Tabla 15

Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 3

Categoría	Factores	
	De riesgo	Protectores
Entorno e historia		
Organización	-Falta personal	<p>-Optimizan el tiempo disponible respetando los tiempos de clase</p> <p>-Cuando no está cubierto el personal directivo, el personal docente se hace cargo del puesto</p> <p>-La asignación de los estudiantes la realiza el SE, la distribución de los estudiantes en los grupos se lleva a cabo considerando factores como: edad, necesidades de la familia y apellido</p> <p>-El director elabora los horarios, para ello considera las necesidades de los docentes</p>
Equipo directivo		-Las funciones del director incluyen la administración de recursos, reuniones con docentes, asignación de horarios a docentes, asistencia a eventos escolares

		-El director motiva a los docentes a actualizarse
		-La subdirectora se encarga de supervisar y acompañar a docentes, proporcionar materiales a los mismos, apoyar en la disciplina, mantener comunicación con los padres de familia y llevar bitácora de actividades
Recursos materiales y de personal	-Falta personal	-Los padres de familia apoyan económicamente para conseguir los recursos que faltan -Se invierte en infraestructura
Planes, programas y proyectos propios		-Se participa en el PAT, PETE y PEC -Se organizan pláticas sobre salud e higiene personal
Formación y compromiso del personal		-El compromiso de los docentes es alto, así como las expectativas que estos tienen de los estudiantes
Evaluación de la escuela		-La escuela evalúa a los docentes por medio de la Ficha escalafonaria -La escuela es supervisada por las visitas al plantel por parte de la supervisión de zona
Evaluación del aprendizaje		-La evaluación se realiza de forma continua

		-Son diversos los instrumentos de evaluación
Metodología didáctica y materiales de enseñanza		-Se construyó un aula de medios, la cual se utiliza para impartir clase y otras actividades -Se trabaja en pares -Como materiales de enseñanza se utiliza: rotafolios, plumones, libros y TIC
Atención a la diversidad	-Tienen estudiantes con NEE -No cuentan con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE -Los padres de familia no informan a la escuela de las NEE que sus hijos tienen	-Se realizan modificaciones estructurales -Se realizan modificaciones a las planeaciones docentes
Relación bidireccional con redes de apoyo		-La escuela se apoya en DIF e IES, también en los padres de familia y en la comunidad
Convivencia y clima escolar		-Relación cordial con padres de familia y comunidad

En la Escuela 3 se tienen pocos factores adversos o de riesgo, uno de ellos es la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, no obstante, carecen del personal adecuado para atenderlos.

5.2.2 Escuela 4

A continuación, se muestran las características de los informantes clave de la Escuela 4, los datos se encuentran en la tabla 16.

Tabla 16

Informantes clave, Escuela 4

Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
Inspección	Inspectora	17 años	6 semanas	-
	Directora	12 años	10 días	-
Equipo directivo	Subdirector	2 años	5 meses	-
	Encargada de Laboratorio	23 años	23 años	-

Nota: Los datos faltantes se identificaron con un guión (-).

A continuación, se muestra un resumen de los hallazgos principales obtenidos de las entrevistas realizadas a los informantes clave de la Escuela 4.

Percepción general de la escuela. La inspectora manifestó que la escuela presenta un logro educativo bueno, y mencionó que esta escuela ha sido una de las mejores puntuadas en Enlace, y que cuenta con el reconocimiento de la ciudad, debido a los niveles educativos que maneja.

El equipo directivo comentó, que algo característico de esta escuela es la disciplina, y atribuyen a la misma los buenos resultados que han obtenido.

Entorno e historia de la escuela. Esta escuela se ha caracterizado por obtener buenos logros académicos y es reconocida por su disciplina. Un miembro del equipo directivo es de suma importancia para la comunidad educativa, aunque ya no forme parte de ella, es así que la trayectoria de esta escuela se ha visto matizada en gran medida por la influencia de un solo personaje, el director, este ha sido una figura de disciplina y rigor, tanto académico como laboral. El inspector señaló que el director tuvo la oportunidad de seleccionar al personal de la escuela, también al alumnado que ingresaba a la escuela por medio de un examen diagnóstico o a través de diversos filtros.

Organización de la escuela. Esta escuela posee un alto nivel de organización, específicamente respecto a la administración del tiempo. La inspectora hizo énfasis en que *“nada interviene con el horario escolar”*, que la mayor cantidad de tiempo se dedica a las clases. Comentó también que en la escuela existe una cultura de disciplina. Y expresó que *“Ahí el docente desde que llega es a trabajar, hasta que se acabe la jornada. Ahí no hay participación de concursos, ahí no hay fiestas [...] yo creo que [el ex director] contagió a todo su personal de esa cultura de que el tiempo se tenía que aprovechar al máximo, de que tenían muy claro, que iban a enseñar a los alumnos, a guiarlos. Tenían que estar al pendiente de que los cuadernos, de que los trabajos de los muchachos tuvieran un orden, de que los padres tuvieran una visión muy clara de que sus muchachos tenían que ser profesionistas, y hacía allá los tenían que empujar. Había cosas que estaban muy claras. [...] El ex director no permitía que ni siquiera los maestros contestaran el teléfono personal, ni eso les permitía en clase”*. Mencionó también, que las reglas de asistencia y

puntualidad eran muy claras, que los alumnos no llegaban tarde y cumplían rigurosamente con sus tareas.

Al igual que la inspectora, la directora comentó que en la escuela se toman medidas estrictas respecto a la asistencia y la puntualidad, que la puerta de entrada se cierra a las siete de la mañana y que después de esa hora nadie tiene permiso de entrar ni de salir del plantel.

De acuerdo con la información proporcionada por la dirección, con respecto a la organización de los horarios, estos se estructuran dándole prioridad a las materias de matemáticas, español, geografía, historia y ciencias. El equipo directivo manifestó que se atienden las necesidades de los maestros (comentaron que se le da preferencia al maestro que tiene que desplazarse a otra escuela). Aunque, en lo referente a la carga académica principalmente se toman en cuenta las necesidades de los alumnos.

Equipo directivo. Una de las figuras centrales de esta escuela, mencionadas por la inspectora, es el ex director de la misma, ya que fue uno de sus fundadores. Mencionó que el tipo de liderazgo si bien era pedagógico, y atendía las otras necesidades de la escuela, se caracterizaba por ser autoritario. Al respecto, la inspectora expresó lo siguiente, *“tiene una educación militarizada, no cualquier maestro podía trabajar ahí [...] él fue selectivo, él tuvo la oportunidad de seleccionar a su personal, porque él fue muy dictador en esa situación”*.

El equipo directivo manifestó que en la escuela se trabajaba de manera colaborativa. La directora mencionó que *“Cada cargo tiene su función específica, pero tratando de hacer un equipo de trabajo las combinamos”*.

De manera conjunta el equipo directivo realiza algunas otras funciones, como cuando se llevan a cabo actividades en toda la escuela, por ejemplo, al revisar mochilas o cuando falta algún docente. En esta situación, cualquier persona que esté disponible atiende a los estudiantes en el aula o se envían a la biblioteca a reforzar la lectura. La escuela cuenta con tres prefectos. Sus funciones son, dar la bienvenida a los estudiantes que ingresan a la escuela, al mismo tiempo que supervisan su presentación y puntualidad. En estas actividades también participa la subdirectora.

El equipo directivo mencionó que las metas de la escuela, están enfocadas hacia lo pedagógico, retomando cuestiones del mejoramiento escolar e índices de deserción. Así como otras propias a la organización de la escuela y que en algunas de ellas participan también la asociación de padres de familia.

Recursos. En general, las condiciones de infraestructura en las que se encuentra la escuela son buenas. Uno de los problemas que la ATP manifestó es respecto a la falta de mantenimiento y comentó que *“Le faltaba un poquito de mantenimiento a la escuela, la escuela se miraba deteriorada cuando nosotros la recibimos. Se miraba deteriorada, pero eso no quiere decir que se miraba sucia, la escuela estaba limpia. Pero le faltaba mantenimiento básico [...] sin embargo, no era un obstáculo para el aprovechamiento, para trabajar”*. Comentó también, que los mesabancos se encuentran numerados, esto con

la finalidad de que los estudiantes sean responsables en caso de que sufran algún desperfecto.

La inspectora mencionó que la estabilidad de la plantilla, favoreció los resultados que la escuela obtuvo. Refirió que, familiares del ex director formaban parte del personal, al respecto mencionó que “[...] *hay mucha familia de él trabajando ahí. De alguna manera por eso podía controlarla también. El siempre vio la escuela como algo familiar*”.

La escuela cuenta con una directora, un subdirector, tres secretarias, tres intendentes, tres prefectos, un orientador, un médico, un trabajador social, un bibliotecario, un laboratorista y docentes. La directora indicó que son aproximadamente 15 empleados.

En ocasiones se realizan eventos para recaudar fondos. Los gastos que la escuela realiza son supervisados por el consejo de participación social.

Planes, programas y proyectos. La escuela participa en el PAT, desarrollando las cuatro dimensiones que lo componen; dándole prioridad a la pedagógica. Participa también en el programa escuela y salud.

Formación y compromiso del personal. La inspectora indicó que la mayoría de los docentes que labora en esa escuela participa en carrera magisterial. También comentó que el personal tiene un sentido de pertenencia “*muy arraigado*”. Que el compromiso del personal es alto, y expresó que “*los maestros son los que levantaron la escuela [...] están muy unidos*”.

Supervisión y evaluación de la escuela. Los docentes se evalúan por medio de carrera magisterial, y en los consejos técnicos escolares. La escuela es evaluada a través de los

resultados de los estudiantes en la prueba Enlace, así como por medio de las visitas que se realizan desde la inspección.

Evaluación del aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes son evaluados por los mismos maestros. Cada docente establece sus propios criterios. La evaluación se realiza de manera bimestral. Los instrumentos que se utilizan son: examen, proyectos, exposiciones, tareas y trabajos en el aula.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza. La inspectora mencionó que en esa escuela se utilizan estrategias de enseñanza, tanto tradicionales como modernos, puesto que se utilizan las TIC, así como materiales más tradicionales, como pueden ser cartulina y juegos geométricos.

La directora mencionó que *“laboratorio utiliza mucho material doméstico, que es fácil de conseguir”*. Ejemplo de esto es el empleo de materiales que los estudiantes pueden encontrar en sus casas y llevar a la escuela.

Atención a la diversidad. La ATP mencionó que esta es una (de las dos escuelas públicas que ella tiene conocimiento) que hacen examen de ingreso. Al respecto, la inspectora informó que en la escuela se realiza un examen diagnóstico a los estudiantes de nuevo ingreso. Mencionó también que los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales eran pocos, *“por ejemplo el caso de las niñas que se depilaban las cejas, o que llevaban un mal aprovechamiento, ya muy específicos, los pasaban a orientación. Si ya estaba muy agudo, se iban con él [ex director]. Pero trataban también, los orientadores, de*

lo menos posible mandarle los casos a él, porque regularmente los casos que se iban con él, se iban de la escuela”.

El equipo directivo mencionó que los casos de estudiantes que presentan bajo rendimiento académico se supervisa de manera rigurosa el que cumplan con los trabajos en el aula y tareas, se les revisa su cuaderno durante el día y se lleva un seguimiento. En caso de que se necesite, la orientadora ofrece tutorías.

Convivencia y clima escolar. La inspección manifestó que en la escuela se generó un clima de protección entre la comunidad escolar, que *“se formaron alianzas entre los docentes [...] los maestros se vuelven muy afectivos con los muchachos, porque como el maestro era demasiado exigente, los maestros se volvieron hasta cierto punto, un poquito apapachadores [...] para tratar de nivelar la situación con el directivo, porque también tenían una subdirectora muy recia, no tenían una subdirectora cualquiera”.*

Los únicos eventos que se realizaban en la escuela eran, uno por navidad y otro el del día del estudiante. En estos eventos los estudiantes podían asistir a la escuela sin uniforme, escuchar música y comer dentro del aula. Sin embargo, aun durante estos eventos, había otras limitaciones, por ejemplo en cuanto a la vestimenta.

En esta escuela, no estaba permitido trabajar en equipo durante las clases. En caso de que se asignara un trabajo en equipo, este se realizaba fuera del horario de clases.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. La directora mencionó que los padres de familia apoyaban a la escuela y se involucran en la educación de sus hijos. Al respecto, mencionó *“La mayoría siempre está al pendiente de*

cuando se les manda los citatorios [...] vienen y preguntan con los maestros, con el orientador, con el prefecto, sobre cómo usar las reglas, están atentos del que sus hijos acudan como deben acudir a la escuela, de que traigan todo. Están muy inmiscuidos en lo que es el desarrollo de sus chamacos". Por ejemplo, en la clase de español, los padres de familia tienen que leer con sus hijos una vez a la semana.

La inspectora mencionó que el ex director contaba con el apoyo de los padres, incluido el económico y señaló que *"el profe muy inteligente en eso, sabía cómo jalar a los padres de familia, porque por ejemplo, ese gimnasio que construyó, costo millonadas, y los papas lo pusieron"*. También mencionó que el ex director trataba de citar lo menos posible a los padres de familia.

Con respecto a la relación con la comunidad, la directora comentó que ella trata de mantener una relación con los vecinos, pero que estos no se prestan para ello.

En la tabla 17 se presentan los factores de riesgo y protectores de la Escuela 4.

Tabla 17

Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 4

Categoría	Factores	
	De riesgo	Protectores
Entorno e historia		-La dirección ha sido en extremo estricta
Organización		<ul style="list-style-type: none"> -Se utiliza el timbre para cumplir con el horario -El director supervisa personalmente, tanto a estudiantes como al personal docente, durante la realización de las actividades -Se procura que todo el tiempo disponible se destine a realizar actividades académicas -La puerta de entrada se cierra a la hora de inicio de clases (7:00 am) -La disciplina en todos los ámbitos, tanto académicos como laborales es en extremo estricta -Se cuenta con tres prefectos, mismos que dan la bienvenida a los estudiantes a la hora de entrada, supervisan su presentación y la puntualidad

		-Si falta un docente, este se suple y se atiende a los estudiantes en el aula o se envían a la biblioteca para reforzar la lectura
Equipo directivo	-Hay rotación de personal directivo	-El equipo directivo es percibido por toda la comunidad como estricto -Se trabaja de manera colaborativa -El director alienta a los docentes a tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes -El exdirector fue fundador y pieza central de la escuela -Las metas del equipo directivo se encuentran centradas en aspectos pedagógicos
Recursos materiales y de personal	-Falta mantenimiento a la infraestructura e inmobiliario	-La escuela cuenta con directora, subdirector, tres secretarias, tres intendentes, tres prefectos, un orientador, un médico, un trabajador social, un bibliotecario, un laboratorista y la planta docente
Planes, programas y proyectos propios		-La escuela implementa el PAT, así como el programa Escuela y Salud

Formación y compromiso del personal	<ul style="list-style-type: none"> -Todos los docentes participan en Carrera Magisterial -El sentido de pertenencia de los docentes es muy “arraigado”
Evaluación de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Los docentes son evaluados por medio de Carrera Magisterial y durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar
Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -La evaluación se realiza de manera bimestral -Los criterios de evaluación son elaborados por cada docente, dependiendo de la materia en cuestión -Los instrumentos que se utilizan para evaluar a los estudiantes son: examen, proyectos, exposiciones, tareas y trabajos
Metodología didáctica y materiales de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Se utilizan estrategias tradicionales (cartulinas, juegos geométricos, etc.) e innovadoras (TIC) -En el laboratorio se utilizan materiales de uso común
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> -Se realiza un examen diagnóstico -Se supervisa a los estudiantes en riesgo de reprobación por medio de entrega de tareas y su cuaderno de trabajo -Tienen pocos estudiantes con NEE

Relación bidireccional con redes de apoyo	-Los padres de familia se involucran y apoyan a la escuela, incluso de manera económica
Convivencia y clima escolar	-Se realizan dos eventos sociales al año, festejo por Navidad y festejo por el día del estudiante

La evolución de la Escuela 4 se encuentra caracterizada por la disciplina impuesta por el equipo directivo, específicamente por uno de sus miembros que, aunque ya no forma parte del personal de la escuela, sigue siendo una figura muy presente en la dinámica escolar. Otra de las particularidades de esta escuela es que se realizan pocas actividades extracurriculares, solo se llevan a cabo dos convivios al año y no se permite que los estudiantes trabajen en equipo fuera de la escuela.

5.3 Escuelas no resilientes

Este tipo de escuelas se caracterizan por haber obtenido un residuo bajo en la prueba Enlace y por estar ubicadas en contextos vulnerables.

5.3.1 Escuela 5

A continuación, se muestran las características de los informantes clave de la Escuela 5. La información se presenta en la tabla 18.

Tabla 18

Informantes clave, Escuela 5

Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
Inspección	Inspectora	4 años	2 años	-
	Director	7 años	3 años	3 años
Equipo directivo	Subdirector	9 años	5 años	3 años

Nota: Los datos faltantes se identificaron con un guión (-).

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, procedentes de las entrevistas realizadas a los informantes clave de la Escuela 5.

Percepción general de la escuela. La inspectora expresó que el logro educativo de esta escuela se encuentra en el promedio y atribuyó esta situación a cuestiones actitudinales y falta de liderazgo del director. Mencionó también que la infraestructura es antigua y le falta mantenimiento.

El director mencionó que la escuela no ha podido alcanzar resultados académicos más altos puesto que los padres de familia no pueden apoyar a la escuela, esto debido a que trabajan.

Entorno e historia de la escuela. Esta escuela se encuentra enclavada en una comunidad conflictiva (presencia de pandillas). El entorno familiar de los estudiantes también es complicado, en general los estudiantes proceden de familias disfuncionales. En las instalaciones se ofrecen clases a dos turnos, mismos que cuenta con un solo director, y en el turno matutino se atiende a 12 grupos, tres por cada grado. De acuerdo a lo reportado por el equipo directivo, esta escuela cuenta con una población aproximada de 340 estudiantes.

Organización de la escuela. En esta escuela se aceptan todos los estudiantes que se inscriben en el Sistema Educativo. Los horarios no se modifican, salvo que se integre un docente a la plantilla.

Equipo directivo. El equipo directivo delega las responsabilidades en cascada, el director al subdirector y este a su vez, a la orientadora. La inspectora afirmó que el director no tiene la actitud correcta, ya que es pesimista, y que el subdirector no posee habilidades de liderazgo. Debido a ello *“queda la responsabilidad compartida entre la orientadora y algunos docentes”*.

El director trabaja en este puesto para los dos turnos que ofrece la escuela. Las funciones que desempeña se resumen a cuestiones burocráticas y administrativas. Mientras que el subdirector se encarga de supervisar la asistencia y puntualidad de los docentes y estudiantes, para ello se apoya en prefectura y orientación.

Recursos. Uno de los principales recursos con los que cuenta la escuela es Beca Progreso. Los ingresos de la tienda escolar los utilizan en material de limpieza y de papelería. Con relación a la infraestructura, la inspectora mencionó, que esta no se encuentra en óptimas condiciones al igual que el mobiliario, que la escuela está descuidada y que hasta huele mal.

Planes, programas y proyectos. La inspectora mencionó que esta escuela se encuentra participando en el Plan Nacional de Lectura.

Formación y compromiso del personal. Algunos de los docentes cuentan con grado de doctor y están comprometidos con la educación. No obstante, falta el liderazgo del director para que la escuela logre obtener mejores resultados. Al respecto la inspectora comentó que el personal de la escuela tiene el potencial de realizarlo.

Supervisión y evaluación de la escuela. La escuela es supervisada por medio de visitas y se evalúa monitoreando los resultados de los estudiantes.

Los docentes son evaluados por la escuela a través de Carrera Magisterial, sus planeaciones y por los resultados académicos de los estudiantes. El director mencionó que es la única manera que tienen para evaluar a los docentes. Mientras que el trabajo de dirección puede ser autoevaluado.

Evaluación del aprendizaje de los alumnos. Los criterios de evaluación los elabora el docente y la evaluación se realiza cada bimestre.

Las evaluaciones externas, como el caso de la prueba Enlace, son un referente del desempeño de los estudiantes. Al respecto el director comentó: *“tenemos esa deficiencia de*

que los muchachos no están impuestos a leer, y en esos exámenes muchas de las preguntas se basan en lecturas que vienen ahí mismo en el examen, entonces si no están impuestos a leer y no tienen esa comprensión lectora suficiente... para mí, ese es el resultado”.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza. Los docentes utilizan estrategias y materiales de enseñanza tradicionales. El director señaló como estrategia innovadora el que un maestro trabaja por proyectos y mencionó que aun cuando se tiene un aula de medios, sólo un docente la utiliza. Sin embargo, mencionó como materiales de enseñanza la televisión y un reproductor de cd. También reconoció que las condiciones del equipo de cómputo no son buenas y que el material que el docente utiliza en clase, es material que el mismo trae.

Atención a la diversidad. Al inicio del ciclo escolar se aplica un examen con fines diagnósticos. El director se refirió a este examen como un instrumento para saber cuántos alumnos tendrán en el ciclo escolar. Otro examen que se aplica es un estudio socioeconómico para conocer la situación contextual de los estudiantes y su salud.

Los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales se detectan en clase. Los docentes son los encargados de ello. El equipo directivo mencionó que una vez detectados los casos, los docentes adecuan sus planeaciones para atenderlos. Algunos de los casos se canalizan a las instituciones que corresponde.

Convivencia y clima escolar. El director mencionó que cuando el Sindicato se dividió, la plantilla docente también lo hizo.

Dentro del reglamento está contemplado el que los estudiantes no pueden llevar el celular a la escuela. También el que si un estudiante no lleva el uniforme, no entra a la escuela.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. La relación de la escuela con los padres de familia es percibida como buena por parte del equipo directivo, sin embargo, manifestaron que los padres de familia acuden poco y en ocasiones muy particulares como cuando inscriben a sus hijos o cuando se les cita, y que no realizan ninguna actividad dentro del Consejo de Participación Social. La intervención de los padres de familia es poca o nula.

En la tabla 19 se presentan los factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 5.

Tabla 19

Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 5

Categoría	Factores	
	De riesgo	Protectores
Entorno e historia	<ul style="list-style-type: none"> -La escuela se encuentra en una comunidad conflictiva -La rotación del equipo directivo es constante 	<ul style="list-style-type: none"> -Los docentes han tomado la responsabilidad de la escuela a falta de equipo directivo
Organización		
Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> -El director cumple sus funciones en los dos turnos pertenecientes al plantel -Desde la inspección se percibe falta de liderazgo del equipo directivo -El equipo directivo delega responsabilidades en cascada -La responsabilidad de la escuela recae en la orientadora y algunos docentes 	
Recursos materiales y de personal	<ul style="list-style-type: none"> -Falta mantenimiento a la infraestructura e inmobiliario 	<ul style="list-style-type: none"> -Se generan recursos económicos por medio de la tienda escolar

Planes, programas y proyectos propios		-Ejecutan el Plan Nacional de Lectura
Formación y compromiso del personal		-Los docentes se encuentran comprometidos
Evaluación de la escuela		<p>-La escuela es supervisada por medio de visitas al plantel</p> <p>-La escuela es evaluada con base en los resultados que los estudiantes obtienen</p> <p>-Los docentes son evaluados por medio de Carrera Magisterial</p> <p>-Autoevaluación del trabajo del equipo directivo</p>
Evaluación del aprendizaje		<p>-La evaluación se realiza de manera bimestral</p> <p>-Los criterios de evaluación son elaborados por cada docente, dependiendo de la materia en cuestión</p> <p>-Los resultados de la prueba Enlace se utilizan como referente diagnóstico</p>
Metodología didáctica y	-Son pocos los docentes que diversifican su metodología o el material de enseñanza	-Algunos de los docentes utilizan TIC (radiograbadora, televisión o cañón proyector) para impartir sus clases

materiales de enseñanza		
Atención a la diversidad	-Tienen estudiantes con NEE	<ul style="list-style-type: none"> -Al inicio del ciclo escolar se aplica un examen con fines diagnósticos (para saber cuántos mesabancos se necesitarán) -Al inicio del ciclo escolar se aplica un examen para conocer la situación socioeconómica de los estudiantes -Los docentes detectan los casos de NEE durante las clases -Los docentes adecuan las planeaciones -Se canalizan a los estudiantes con NEE
Relación bidireccional con redes de apoyo		<ul style="list-style-type: none"> -Se encuentra enclavada en una comunidad conflictiva -Hay pandillas alrededor de la escuela -La intervención de los padres de familia es poca o nula -El personal docente se encuentra dividido
Convivencia y clima escolar	-Dentro del reglamento se encuentra estipulado que los estudiantes no pueden ingresar a la escuela sin el uniforme escolar completo	

La Escuela 5 se encuentra en un entorno social conflictivo, existen problemas de pandillerismo y drogadicción. El contexto escolar también es conflictivo debido a la falta de unión del personal y a la poca implicación de los padres.

5.3.2 Escuela 6

A continuación, se muestran las características de los informantes clave de la Escuela 6, la información se encuentra en la tabla 20.

Tabla 20

Informantes clave, Escuela 6

Tipo de informante	Cargo	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Zona/Escuela	Tiempo como equipo de trabajo
Inspección	ATP	9 meses	9 meses	-
	ATP	2.5 años	2.5 años	-
Equipo directivo	Subdirectora	3	3	3
	Prefecta	13	13	3

Nota: Los datos faltantes se identificaron con un guión (-).

A continuación, se muestran los hallazgos más relevantes provenientes de las entrevistas a los informantes clave de la Escuela 6.

Percepción general de la escuela. El ATP comentó que el desempeño de la escuela se encuentra dentro del promedio, que los logros no son del todo bajos pero que no ha sido posible elevarlos. Atribuyó estos resultados a la falta de compromiso de los docentes, al contexto en el que se encuentra la escuela, a la falta de recursos y al tipo de estudiantes y sus familias. Sin embargo, la subdirectora mencionó que han logrado avanzar en cuanto al desempeño académico que los estudiantes obtienen. Cuestión que atribuyen al trabajo de los docentes así como al trabajo que la escuela realiza en conjunto. El equipo directivo

también mencionó como característica de la escuela el que siempre se han encontrado preocupados por apoyar a los estudiantes.

Entorno e historia de la escuela. Los resultados académicos de esta escuela se encuentran dentro del promedio y el contexto que la rodea es conflictivo. Los directivos cambian constantemente, derivado de esto, algunos miembros del personal docente intentan llevar a cabo funciones propias de la dirección. La escuela lleva en funciones 30 años aproximadamente y es una de las escuelas más grandes del municipio. Es una escuela Técnica por lo que tiene varios talleres.

La población estudiantil es de entre 600 a 650 estudiantes. Se caracteriza por presentar problemas de lectura, tener estudiantes migrantes, presentar deserción y aceptar a alumnos repetidores o expulsados de otras escuelas.

Al momento de la entrevista, la escuela no se encontraba adscrita a alguna zona escolar, por lo tanto no tenía un supervisor a cargo, el Departamento de Secundarias del Sistema Educativo Estatal se encargaba de supervisarla.

El ATP mencionó que una situación característica de esta escuela es el hecho de que los directivos no permanecen en el cargo, esta situación provoca que el personal que tiene mayor antigüedad sobrepase la autoridad en turno. Con respecto al contexto en el que se encuentra la escuela, la ATP comentó que la escuela *“[...] está ubicada en una zona geográfica en el municipio, donde la comunidad es un tanto agresiva [...] descuidada [...] donde hay problemas de adicción, donde hay problemas de vandalismo”*.

Organización de la escuela. La escuela cuenta con tres prefectas, una trabajadora social, cuatro secretarías y una contralora.

Los horarios de clase los elabora el equipo directivo en conjunto con dos docentes. Las materias se acomodan por módulos, con duración de dos horas cada uno. La manera de distribuir a los estudiantes en grupos es mediante sus calificaciones, se hace de forma equitativa. En total la escuela cuenta con 18 grupos, seis para cada grado escolar.

Dentro de las funciones de los docentes también se encuentra la limpieza de las aulas, ya que los intendentes no realizan el aseo dentro de los salones. Los intendentes se encargan del mantenimiento de la escuela; riegan las plantas, pintan la escuela o hacen construcciones y reparaciones.

La subdirectora indicó que en caso de que un estudiante falte a clases, prefectura u orientación se encargan de llamar a los padres de familia para saber el porqué de la falta. Otra de las funciones de la orientadora es realizar campañas de higiene con los estudiantes. Esto consiste en revisar a los estudiantes para prevenir la pediculosis y hablarles sobre higiene y salud personal.

Equipo directivo. El equipo directivo se turna para la realización de ciertas actividades. Por ejemplo, cada 15 días, dos miembros del equipo se encargan de supervisar la entrada, del control de las asistencias de los docentes, mientras que otros dos miembros supervisan la disciplina y otras cuestiones administrativas. La prefecta mencionó que esto lo hacen para que “*no se haga tedioso*”, puesto que ellos se encargan también de hacer guardias, organizar y supervisar la asamblea, y que de esas actividades se elabora un reporte al final

del día. La subdirectora se encarga de supervisar el trabajo de los docentes realizando visitas al aula.

Recursos. La ATP mencionó que la escuela tiene carencias tanto de personal como de infraestructura. Carecen también de intendentes. Presentan por ejemplo problemas eléctricos y necesitan dar mantenimiento a los sanitarios.

Una fuente de ingresos es lo que se recaba en la tienda escolar. Lo que ahí se genera, se utiliza para comprar el material de aseo para la escuela (escobas, trapeadores, jabón) y artículos de higiene personal (papel, toallas sanitarias, entre otros).

Planes, programas y proyectos. Respecto al cumplimiento con el Sistema Educativo, el ATP comentó que la escuela acata lo que se le pide. Sin embargo, no lo realiza debidamente y *“cumplen con lo requerido, con lo que es el sistema educativo en cuanto a estadísticas, el llevar a cabo el consejo técnico escolar, lo de participación social, o sea todo se lleva a cabo, pero no es llevado al 100 % como debe de ser”*. Expuso que en el caso de las planeaciones que entregan, estas no reflejan la realidad de la escuela, por ejemplo, proyectan elevar la asistencia de los estudiantes, cuando tienen problemas al respecto con los docentes. También plantearon que el equipo directivo programa elevar el desempeño de sus estudiantes en niveles que no son congruentes con su realidad.

Formación y compromiso del personal. La supervisión manifestó que el compromiso del personal que labora en la escuela es poco, de igual manera que el apoyo que brindan a la dirección. Desconocen si el personal recibe algún tipo de formación.

El equipo directivo informó que algunos miembros del personal docente acuden a los cursos que promueve el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. Todos los miembros del personal docente cuentan con licenciatura, algunos con grado de maestría o doctorado y que algunos otros se encuentran en Carrera Magisterial.

Supervisión y evaluación de la escuela. La evaluación de los docentes se hace por medio de Carrera Magisterial o con los resultados que los estudiantes obtienen.

Evaluación del aprendizaje de los alumnos. La escuela realiza una evaluación de forma bimestral. Los instrumentos de evaluación son: tareas, proyectos, participaciones en clase, reportes de laboratorio y exámenes. Estos últimos los elaboran los docentes por academias.

Otra forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos es por medio de la prueba Enlace. Los resultados que los estudiantes obtienen, se analizan y comparan a nivel municipal.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza. EL ATP mencionó que la forma de trabajar de los docentes es variada y que la dinámica de clase depende del estilo del docente. El ATP ha tenido oportunidad de observar el desarrollo de las clases y al respecto expresó: *“he visto clases que trabajan en mesas de cuatro, en binas o equipos más grandes otros que trabajan en lo individual dependiendo también de la actividad que vayan a realizar ya sabrán ellos si la ponen individual o si forman equipos, he visto también actividades fuera del aula que andan recorriendo espacios, materiales de apoyo rota folios, incluso hay aulas que tienen cañón”*. Los materiales de enseñanza varían de acuerdo

a la materia o taller del que se trate. En esta escuela cuentan con taller de carpintería, costura, taquimecanografía, computación y diseño de estructuras metálicas.

El equipo de cómputo es antiguo e insuficiente. En el taller de computación, las computadoras las usan dos estudiantes al mismo tiempo. La subdirectora comentó que se ha intentado comprar los faltantes pero no ha sido posible.

Atención a la diversidad. La escuela cuenta con el apoyo de USAER. Los estudiantes son canalizados y en la unidad se encargan de diagnosticar, tratar y darles seguimiento. El ATP mencionó que dentro de la escuela se hacen adecuaciones al respecto, aunque no se ven reflejadas en las planeaciones. Otra estrategia que la escuela implementa es realizar convenios con los padres de familia de estudiantes que no cumplen con los trabajos o tareas.

Convivencia y clima escolar. El ATP informó que clima escolar se vive con tensión debido a que el personal docente se encuentra dividido y opinó que *“se vive cierta tensión... primero entre docentes, entre los que quieren trabajar y los que defienden otra cosa y quieren hacer otra cosa, o sea ahí hay tensión, por consecuencia, pues con los alumnos, sumándole de situaciones que traen los alumnos de mal comportamiento, de indisciplina o sea todos esos factores se le suman también al contexto escolar, al clima que se vive”*.

El equipo directivo aseguró que el clima de la escuela es bueno. Aunque hay situaciones que se presentan de manera aislada y que estas situaciones se solucionan con acompañamiento por diferentes vías y ejemplificó las siguientes *“[La orientadora] otra vez*

vuelve a hacer énfasis o se le habla al padre. “¿Qué está pasando con su hijo? ¿Por qué esa agresión o ese rechazo hacia los demás?” Y ahí es donde entra orientación. [...] ese niño grosero que no respeta al que tiene la discapacidad [...] prefectura entra sobre el comportamiento [...] sobre concientizar y orientación ver si hay algún problema en casa, por el cual el niño está siendo tan agresivo”. También, la dirección ha llevado a Psicólogos para dar pláticas, en cada ceremonia se habla sobre valores, asimismo, cada mes se estudia un valor.

Para fomentar la convivencia, se lleva a cabo una actividad anual en la que se presentan comidas típicas de cada estado de la república mexicana. En este evento, los equipos integrados por docentes, se visten con los atuendos regionales y ofrecen información acerca de cada estado. También se realizan talleres y cursos para fomentar la convivencia entre el personal de la escuela, como por ejemplo clases de zumba o de nutrición.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. Los ATP comentaron que los padres de familia se quejan acerca de la movilidad del equipo directivo. Vincularon la situación de vulnerabilidad del entorno, al consumo elevado de drogas que existe entre los estudiantes.

El equipo directivo mencionó que la causa por la que los padres de familia visitan la escuela es para solicitar justificantes. Expusieron también que la relación con los padres de familia y con la comunidad no es buena. Como tampoco es buena la opinión que tanto los padres de familia como la comunidad tienen de la escuela. A decir del equipo directivo, esta situación se debe a que los medios de difusión se encargan de hacer malos comentarios

sobre la escuela. Aunque, comentaron que alrededor de la escuela hay pandillas y que en algunas ocasiones han molestado a los estudiantes. También hay problemas de grafiti. Las redes de apoyo que la escuela utiliza son Patrulla juvenil del estado y DARE.

En la tabla 21 se muestran los factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 6.

Tabla 21

Factores de riesgo y protectores presentes en la Escuela 6

Categoría	Factores	
	De riesgo	Protectores
Entorno e historia	<ul style="list-style-type: none"> -La rotación del personal directivo es constante -La escuela se encuentra ubicada en un contexto conflictivo, ya que hay problemas de vandalismo y adiciones en la zona -Se caracteriza por recibir a estudiantes migrantes, repetidores o expulsados de otras escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> -El personal docente suple cuando no hay directivos
Organización	<ul style="list-style-type: none"> -Falta personal -Se cuenta con tres prefectas, una trabajadora social, cuatro secretarias y una contralora -Se pierde tiempo, ya sea al trasladarse de un aula a otra (estudiantes o docentes) -Mal manejo del tiempo -Los docentes no trabajan colaborativamente 	<ul style="list-style-type: none"> -La orientadora lleva a cabo campañas sobre higiene y salud personal, revisa a los estudiantes a manera de prevenir la pediculosis -Dentro de las funciones de la prefecta se encuentran: el llamar a los padres de familia en caso de que un estudiante falte, supervisar la entrada de los estudiantes al plantel, supervisar la disciplina, llevar un registro de la asistencia de los docentes, organizar y supervisar la asamblea y elaborar un reporte diario de todas estas y otras actividades

Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> -El personal directivo cambia constantemente -El personal docente cumple funciones de la dirección 	-La subdirectora supervisa el trabajo de los docentes por realizando visitas al aula
Recursos materiales y de personal	<ul style="list-style-type: none"> -No se realizan actividades de gestión -No se cuenta con el mobiliario suficiente para el alumnado -En ocasiones carecen de electricidad -Falta mantenimiento estructural en el área de sanitarios -Carecen de intendentes suficientes para atender el plantel 	-Los ingresos de la tienda escolar se destinan a comprar el material de aseo de la escuela (escobas, trapeadores, jabón, etc.) y artículos de higiene personal para los estudiantes (papel sanitario, toallas sanitarias, etc.)
Planes, programas y proyectos propios	-La planeación que la escuela realiza no se ve manifestada en sus resultados	-Toda la comunidad participa en la construcción del PAT
Formación y compromiso del personal	-Desde la inspección se percibe que el personal docente y directivo no se encuentra totalmente comprometido	-Todos los docentes cuentan con algún grado académico, ya sea de licenciatura o maestría y algunos se encuentran en Carrera magisterial
Evaluación de la escuela	-La escuela no se encuentra adscrita a ninguna Zona escolar	<p>-El Departamento de Secundarias del Sistema Educativo Estatal es el encargado de supervisar a la escuela</p> <p>-La evaluación de la escuela se realiza por medio de Carrera Magisterial</p>

Evaluación del aprendizaje		<p>-La evaluación se realiza de manera bimestral</p> <p>-Los instrumentos utilizados son: tareas, proyectos, participación en clase, reportes de laboratorio y exámenes</p> <p>-Los exámenes son elaborados por los docentes por academias</p> <p>-Los resultados de la prueba Enlace se analizan y comparan a nivel municipal</p>
Metodología didáctica y materiales de enseñanza		<p>-Los docentes realizan actividades académicas a ser desarrolladas en equipo, en binas o de manera individual</p> <p>-Se realizan actividades académicas fuera del aula</p> <p>-Los materiales de enseñanza varían en función de la materia</p> <p>-Se cuenta con talleres de carpintería, costura, taquimecanografía, computación y diseño de estructuras metálicas</p>
Atención a la diversidad	-Las adecuaciones curriculares que se hacen no se ven reflejadas en las planeaciones que entregan a la supervisión	-Se cuenta con USAER dentro del plantel

Relación bidireccional con redes de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> -La relación con los padres de familia es tensa debido a la inconformidad de estos por los cambios continuos en el personal directivo -La relación con la comunidad es mala -Alrededor de la escuela hay pandillas y molestan a los estudiantes -Hay problemas de grafiti y vandalismo 	-La escuela se apoya en Patrulla juvenil y DARE
Convivencia y clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> -El clima entre los docentes es tenso -El clima entre estudiantes es tenso -Los estudiantes muestran indisciplina -Los estudiantes presentan problemas de adicción 	<ul style="list-style-type: none"> -Psicólogos han realizado pláticas informativas, a solicitud de la dirección -En cada ceremonia se habla sobre valores -Cada mes se estudia un valor

La Escuela 6 se caracteriza por tener un alto porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, y aunque cuentan con USAER dentro de las instalaciones, la atención no es suficiente. La relación entre el personal es tensa, así como la relación entre la escuela y el entorno social.

5.4 Comparativo de factores de riesgo y protectores presentes en las 6 escuelas

En esta sección se presenta un comparativo de los factores de riesgo y protectores de las seis escuelas pertenecientes a la muestra. Cabe señalar que las características contextuales de la muestra, se agruparon en cinco rubros, mismos que a su vez contenían los siguientes aspectos.

- a) Instalaciones.
 - Exclusivas para actividades académicas. Auditorio, aula de medios, biblioteca, gimnasio, laboratorio y talleres.
 - Exclusivas para esparcimiento y descanso. Áreas verdes, áreas techadas, canchas, comedor, tienda escolar y patio.
 - Exclusivas para el personal. Oficinas completas y sala de juntas.
- b) Proporción de matrícula y capacidad de atención del personal. Cantidad de estudiantes y personal docente.
- c) Capacidad de atención de las instalaciones. Cantidad de aulas, baños y sanitarios.
- d) Seguridad. Equipo de seguridad y señalizaciones.
- e) Aspecto de las instalaciones. Limpieza y estado de las mismas.
- f) Servicios. Electricidad, agua por tubería, drenaje, cisterna, internet y telefonía.

En la tabla 22 se presenta un concentrado de las características principales de la muestra. Como se indicó, se utilizó la información recabada en las hojas de observación – realizada al momento de entrevistar a los informantes clave– y la contenida en el portal de internet *Mejora tu escuela* (<http://mejoratuescuola.org>).

Tabla 22

Características contextuales de la muestra

Rubro	Escuela						
	1	2	3	4	5	6	
Instalaciones	Cuenta con todas	Solo cuenta con	Sin auditorio y	Sin auditorio	Sin auditorio y	Solo cuenta con	
Actividades académicas	(sin dato de gimnasio)	biblioteca y aula de medios	gimnasio		gimnasio	biblioteca, laboratorios y talleres	
Esparcimiento y descanso	Todas	Sin áreas techadas	Todas	Sin áreas verdes ni canchas	Sin comedor	Sin comedor	
Oficinas completas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	
Sala de juntas	Sin dato	No	Sí	No	Sin dato	No	
Proporción	Estudiantes	582	659	682	617	330	598
	Grupos	18	18	18	15	12	18
	Personal	52	33	52	43	38	44
Capacidad	Aulas	19	18	18	16	12	18
	Sanitarios	9 (3 baños)	9 (2 baños)	24	28	16 (4 baños)	12 (4 baños)
Seguridad	Equipo	Sí	No	No	No	No	Sí
	Señalizaciones	Sin dato	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
Aspecto	Limpieza	Buena	Regular	Buena	Regular	Regular	Buena
	Estado de la pintura	Buena	Mala	Buena	Mala	Regular	Buena
	Estado del edificio	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Malo	Bueno
	Estado del mobiliario	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno
	Baños	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno
Servicios	Sin agua	Sin cisterna	Todos	Sin cisterna	Sin cisterna	Todos	
	Sin drenaje	Sin internet					

Fuente: *Elaboración propia*

En la siguiente sección, se muestra el comparativo tanto de las prácticas como del contexto, presentes en los tres tipos de escuelas. En la tabla 23, se presenta una clasificación por tipo de escuela y su descripción.

Tabla 23

Distinción por tipo de escuela, con base en su desarrollo e historial

Escuela	Factores	
	De riesgo	Protectores
Tipo 1	Estas escuelas presentan factores considerados como desestabilizadores de la dinámica escolar, puesto que enfrentan cotidianamente a situaciones que afectan de manera negativa, tanto a los estudiantes como al personal que labora en la escuela.	El apoyo de la comunidad educativa ha sido un hecho determinante para el desarrollo favorable de la escuela a lo largo de su historia.
Tipo 2	Estas escuelas no se caracterizan por tener hechos relevantes que determinen su evolución.	
Tipo 3	Estas escuelas se caracterizan por encontrarse en un entorno conflictivo y por la rotación constante de personal directivo, así como por otras situaciones que afectan de manera negativa, tanto a los estudiantes como al personal que labora en la escuela.	El personal docente ha cubierto los puestos o funciones del personal directivo cuando ha sido necesario, sin embargo, estas escuelas no han solucionado las situaciones adversas y por ende su desarrollo no ha sido del todo favorable.

- Escuelas del tipo 1: pueden ser identificadas como escuelas resilientes, ya que hacen frente a la vulnerabilidad que presentan y obtienen resultados deseables considerando el entorno social y el contexto escolar en el que se encuentran.
- Escuelas del tipo 2: estas escuelas pudieran ser consideradas como eficaces, de acuerdo a la literatura tradicional sobre el tema, puesto que presentan resultados satisfactorios.
- Escuelas del tipo 3: estas escuelas son consideradas como no resilientes, debido a los resultados bajos que sus estudiantes obtienen, sin embargo, rara vez se considera la influencia del entorno social y el contexto social adversos en el que estas se encuentran.

A continuación, en la tabla 24, se muestra una síntesis de las principales características del funcionamiento de las escuelas. Aunque la integración se realizó por tipo de escuela, en la primera parte se describen las características que son comunes a cada par de escuelas y posteriormente las particularidades de cada una de estas.

Cabe mencionar que solo un plantel cuenta con USAER en sus instalaciones, es decir, solo una de las escuelas cuenta con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE. Si se desea profundizar sobre las características específicas de cada escuela, se puede consultar el Apéndice G.

Tabla 24

Comparativo por tipo de escuela

Tipo 1. Resilientes (Alto Residuo – Contexto Vulnerable)		Tipo 2. Eficaces (Alto Residuo – Contexto No Vulnerable)		Tipo 3 No resilientes (Bajo Residuo – Contexto Vulnerable)	
Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
<ul style="list-style-type: none"> • Falta personal, la rotación del personal directivo ha sido constante, los directivos realizan diversas actividades administrativas, así como otras ajenas a sus puestos. Existe buena comunicación entre todo el personal. Algunos de ellos fueron fundadores o estudiantes de las escuelas. • Debido a la zona en la que se encuentran, carecen de servicios básicos, así como de los recursos materiales y humanos necesarios, sin embargo, los equipos directivos gestionan la obtención de los mismos y se apoyan en diversas instancias. • Participan en diversos programas federales de apoyo, así como en proyectos propios. Los estudiantes tutoran a sus compañeros. Los docentes utilizan estrategias de enseñanza innovadoras. Se fomentan actividades deportivas. • Los ATP supervisan y apoyan a directivos y docentes. 		<ul style="list-style-type: none"> • La relación con los padres de familia es cordial, la escuela se apoya en ellos de manera económica. La relación con la comunidad también es cordial. • Se procura el aprovechamiento del tiempo por medio de la supervisión constante al cumplimiento de los horarios establecidos. • Los docentes utilizan estrategias y materiales de enseñanza tradicionales. 		<ul style="list-style-type: none"> • El entorno social es conflictivo, con presencia de pandillas en la zona. • Hay constante rotación del personal directivo, ante esto, el personal docente suplente las funciones correspondientes. • El clima laboral es inadecuado. • El mobiliario es insuficiente o inadecuado, falta de mantenimiento a la infraestructura en general. Se utilizan los ingresos generados en la tienda escolar para solventar necesidades de la escuela. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentra en una zona rural, recibe estudiantes migrantes indígenas y cuenta con el apoyo del sector empresarial. • No cuentan con agua potable ni drenaje. 		<ul style="list-style-type: none"> • Se apoyan en estudiantes de IES por medio del servicio social. • No cuentan con servicio de telefonía ni internet. 		<ul style="list-style-type: none"> • Falta personal. No se delegan responsabilidades de forma eficiente. • Problemas que ocasionan deserción estudiantil. • Los padres de familia no informan de las NEE de sus hijos. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Rotación constante del personal, tipo de liderazgo estricto y autoritario. Varios integrantes de la familia del director laboraban en la escuela. • Metas centradas en aspectos pedagógicos, se realizan pocos eventos sociales. • Tienen pocos estudiantes con NEE. 		<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de liderazgo ausente. • Personal docente dividido por cuestiones sindicales. • No se permite el ingreso a estudiantes que no porten el uniforme completo. • Se canaliza a los estudiantes con NEE a las instancias correspondientes. • Poca implicación parental. 	
				<ul style="list-style-type: none"> • No tiene adscripción a ninguna Zona escolar. • Reciben a estudiantes migrantes, repetidores o expulsados de otras escuelas, cuentan con USAER. • Clima escolar tenso. Mala relación con la comunidad. • Mala gestión del tiempo. • Ocasionalmente carecen de electricidad. 	

VI. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue identificar las prácticas escolares que se realizan en secundarias de Baja California que se encuentran en contextos vulnerables y que obtienen resultados académicos mayores a los esperados. Para ello, se utilizó el concepto de resiliencia, mismo que permitió abordar el estudio de la función escolar bajo estas condiciones, dado que se partió del supuesto de que en estas escuelas se llevan a cabo acciones que atienden directamente a las particularidades de su condición, lo cual facilita el obtener resultados favorables a pesar de estar ubicadas en contextos que presentan factores de riesgo, considerados como desestabilizadores de la dinámica escolar. A diferencia de otras escuelas, las escuelas resilientes poseen diversos mecanismos de acción, mismos que implementan de manera efectiva ante las situaciones contextuales adversas que enfrentan como comunidad educativa (González y Valdez, 2006; Villalta, 2009 y Trujillo et al., 2011). Así fue posible distinguir a estas escuelas de aquellas que se encuentran también en contextos vulnerables pero que no logran sobreponerse a estos, o de las que obtienen buenos resultados académicos, pero no están ubicadas en contextos vulnerables.

Esto permitió constatar que el concepto de resiliencia escolar puede ser utilizado para definir, de manera más precisa, el actuar de comunidades educativas con estas características de vulnerabilidad. Ya que si bien, desde la línea de eficacia escolar se aborda el estudio de escuelas con buenos resultados académicos, el contexto en el que las escuelas se encuentran no es examinado en profundidad (Blanco et al., 2008); lo cual no permite distinguir plenamente los mecanismos de acción de la función educativa cuando esta responde a contextos adversos. Las investigaciones orientadas en este sentido se han

enfocado en develar lo que hace a una escuela eficaz, sin embargo, esta aproximación resulta imprecisa para abordar el estudio de escuelas que logran sobreponerse a su situación de vulnerabilidad y describir se proceder (Murillo, 2004). Más aún, para estudiar las practicas escolares a partir del contexto, y particularmente en escuelas que se ubican en situaciones o contextos de vulnerabilidad (Blanco, 2009).

De esta manera se fortaleció la premisa de que el estudio de una educación de calidad en contextos de vulnerabilidad e incertidumbre alude a la concepción de resiliencia y no precisamente a la de eficacia. Sobre todo, cuando el personal directivo, docente, administrativo y demás comunidad educativa, encaminan su labor diaria a realizar actividades, considerando la singularidad de su contexto y entorno; permitiendo así la articulación de acciones que funcionan como factores protectores ante una realidad poco favorecedora (Werner y Smith, 1982; Becoña, 2006; Rodríguez y Valdivieso, 2008 y Villalta, 2010).

Como referente para contrastar las diversas prácticas en función de los resultados académicos y el contexto que las escuelas presentaron, también se analizó tanto el funcionamiento de escuelas que no se encontraban en contextos vulnerables como el de aquellas ubicadas en contextos vulnerables y que presentaron resultados por debajo de lo esperado. Si bien esta investigación se centró en el estudio de escuelas con características resilientes, la descripción de las características particulares de cada escuela permitió, por un lado, dibujar la realidad de cada uno de los centros, y por el otro, esbozar la realidad educativa de Baja California.

Para integrar la interpretación del funcionamiento de los centros escolares, la noción de resiliencia escolar se circunscribe al modelo sistémico descrito por Bronfenbrenner (1979). Este autor expuso que el logro académico se ve influenciado en gran medida por la escuela, aunque también se ven involucradas otras instancias, como la familia y la comunidad, así como la cultura (representada por los valores y las costumbres) y las condiciones socio-históricas. Puesto que un elemento esencial que permea el funcionamiento del centro escolar es, precisamente, el carácter sistémico de su labor. Es decir, es notable la relevancia que tiene el contexto escolar y su influencia en las prácticas que se realizan al interior de las escuelas y por ende, en el logro académico. Aunque también resalte el funcionamiento de los distintos elementos que conforman la escuela, estos se articulan de manera concéntrica teniendo como figura central al estudiante.

Contexto escolar vulnerable

El contexto en el que operan las escuelas se encuentra constituido por el entorno inmediato, es decir, lo que acontece fuera de la escuela y por el contexto escolar, toda situación inherente al funcionamiento de la escuela. Tanto en el entorno como en el contexto se encontraron múltiples factores de riesgo que podrían afectar el funcionamiento del centro escolar y por consiguiente el de su comunidad. Aunque en un primer momento, estos factores de riesgo quedaron expuestos durante la selección de las escuelas, a través de los criterios estadísticos utilizados, al momento de realizar el análisis de las entrevistas se pudo confirmar que las escuelas resilientes poseían características muy puntuales que las diferenciaban del resto de la muestra.

Entorno. Estas escuelas se caracterizan por estar ubicadas en entornos sociales de bajos recursos, conflictivos, con problemas de pandillerismo y vandalismo, así como consumo de sustancias (Brown et al., 2010). Otra particularidad es que, por su localización, carecen de algunos servicios, ya sea problemas con el suministro constante de agua potable, falta de drenaje o servicio fijo de telefonía e internet. Estas situaciones afectan la dinámica escolar de manera tal que crean disrupciones no solo en las actividades pedagógicas sino también en las demás actividades diarias. De esta manera quedó de manifiesto lo reportado por la literatura en cuanto a que las condiciones materiales, culturales y sociales pueden influir en las posibilidades de éxito escolar (Rodríguez y Valdivieso, 2008; Villalta y Saavedra, 2010).

Escuela. Una de las mayores carencias al interior de los planteles resultó ser la falta de recursos materiales, servicios e infraestructura adecuada. Como ya se mencionó, ejemplo de ello son los problemas con el suministro constante de agua potable, falta de drenaje o de servicio fijo de telefonía e internet así como también espacios adecuados para materias específicas (laboratorios). Asimismo, la falta de materiales de enseñanza fue una característica presente en estas escuelas. El no contar con los elementos necesarios para el buen desempeño académico puede condicionar en cierta medida el trabajo que realizan los equipos directivos y los docentes, afectando de igual manera a los estudiantes (Silas, 2008; Villalta y Saavedra, 2010).

Equipo directivo y personal docente. Uno de los mayores problemas que enfrentan las escuelas es la falta de personal, además de la rotación constante de docentes y directivos, asimismo la falta de personal capacitado para atender a estudiantes con

necesidades educativas especiales. Se ha señalado que el contar con personal capacitado es crucial para el buen desarrollo de las comunidades educativas (Scheerens et al., 2013), por lo tanto, es obvio que la falta de este o la inestabilidad en la plantilla constituye un factor de riesgo. El no contar con el personal suficiente interfiere con la dinámica escolar y el no contar con personal capacitado repercute en que no se atienden adecuadamente las necesidades del alumnado.

Alumnado. Algunas de las características contextuales del alumnado que se identificaron como factor de vulnerabilidad fueron el bajo nivel socioeconómico de las familias y del entorno social inmediato en donde se encontraban las escuelas (Fernández y Blanco, 2004; Uriarte, 2006; Villalta, 2010; Villalta y Saavedra, 2011), es decir, bajos ingresos económicos y bajos niveles de educación. Otros factores como pocos recursos para el estudio en casa, nivel bajo en el consumo de productos culturales (museos, teatro, cine, entre otros), pocos bienes materiales y escasos servicios básicos en casa (Rodríguez y Valdivieso, 2008), así como estudiantes con necesidades educativas especiales o problemas. Todas estas características contextuales del alumnado dan pie a la conformación de grupos heterogéneos de complicada intervención, ello puede conducir a deficiencias en la planificación y adaptación de estrategias de enseñanza a las características individuales de los alumnos, mala integración con los compañeros y, actitudes y atribuciones negativas del profesorado hacia los estudiantes (Uriarte, 2006).

Además, los estudiantes se encuentran inmersos en problemas de pandillerismo, así como de adicciones (Brown et al., 2010), lo cual aumenta las conductas de riesgo y afecciones a la salud. La procedencia étnica fue otra de las condiciones identificadas en

estas escuelas como propicias de vulnerabilidad (Villalta y Saavedra, 2010), puesto que parte del alumnado que proviene de otras regiones del país y no domina el idioma español. Situación que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente los resultados académicos, ya que el contexto escolar y el ambiente familiar del que los alumnos provienen pueden diferir de manera significativa (Acevedo y Mondragón, 2005; Hernández et al., 2013).

Después de lo expuesto es conveniente puntualizar que las situaciones contextuales enunciadas efectivamente constituyen escenarios de vulnerabilidad social y académica, dado que los factores de riesgo que se encontraron corresponden tanto al entorno como al funcionamiento de la organización escolar. Como consecuencia de ello, se esperaría que los resultados académicos de los estudiantes pertenecientes a estas escuelas fueran inferiores, sin embargo, en estas escuelas esas condiciones resultaron ser meramente circunstanciales y no determinantes del desempeño académico (Saavedra y Castro, 2009). Más allá de eso, las complicaciones propias del contexto son aprovechadas de manera tal que representan elementos de cambio y transformación, que redundan en una protección contra la situación contextual adversa. Aunque la comunidad escolar que pertenece a escuelas ubicadas en contextos vulnerables se encuentra constantemente sometida a desafíos de diversa índole, tanto los educadores como los estudiantes, sortean estos desafíos desde las particularidades inherentes a los roles que desempeñan (Toscano et al., 2008). En estas escuelas, los estudiantes obtuvieron resultados académicos notables, superiores a los esperados para su contexto. La comunidad escolar afronta y supera retos tanto académicos como laborales, a través de ciertos mecanismos de acción identificados como prácticas escolares resilientes.

Prácticas resilientes

La presente investigación permitió distinguir las acciones que se realizan en las escuelas ubicadas en contextos vulnerables para sobreponerse a estos, razón por la cual fue posible identificarlas como escuelas resilientes. Un hallazgo relevante fue que las escuelas resilientes llevan a cabo acciones similares a las realizadas por las escuelas eficaces y las no resilientes. Sin embargo, hay aspectos peculiares que las distinguen, mismos que conviene discutir.

De entrada, lo que distingue a las acciones y ubica como prácticas resilientes es el hecho de que responden a las necesidades específicas del entorno social y de su contexto escolar. Aparentemente la diferencia principal estriba en el papel que el contexto juega para la implementación de estrategias específicas.

Otro hallazgo fue que, aunque en el discurso, los equipos directivos de las otras escuelas de la muestra, expresaron que realizan acciones similares en cada una de las categorías identificadas, al profundizar en la descripción de las prácticas, estas acciones difieren en aspectos tales como frecuencia, calidad o pertinencia.

Cabe mencionar que, en las escuelas resilientes, lo expresado por supervisores y equipos directivos fue congruente, mientras que, en algunas de las otras escuelas, lo referido por el equipo directivo contrastó con lo manifestado por los supervisores e inspectores, ya que las escuelas elogiaban su propio desempeño cuando los supervisores criticaron o desaprobaron su actuar.

Durante el análisis de las entrevistas sobresalieron las acciones que se llevaron a cabo en las escuelas secundarias resilientes debido a su pertinencia, es decir, debido a su adecuación al contexto bajo el que operan. El personal de estas escuelas enfoca su actuar en la atención y resolución de problemas propios de su entorno.

Organización de la escuela. La alta organización en la escuela ayuda a enfrentar los problemas del contexto, como son la falta de recursos humanos y materiales, así como a aprovechar el tiempo disponible, haciendo que este sea efectivo tanto dentro del aula como fuera de ella (Fernández y Blanco, 2004). Como parte de la organización de la escuela se consideraron aspectos tales como las funciones del personal, el tiempo disponible o la conformación de horarios.

En las escuelas las funciones del personal se encuentran delimitadas, aunque cuando se requiere, se apoya o se suple en funciones, por ejemplo, cuando un docente falta. El apoyo mutuo y constante del personal es una característica muy representativa de estas escuelas. El personal se identifica como parte de la comunidad y como tal, actúa en beneficio de todos sus integrantes.

El tiempo efectivo de aula se aprovecha al máximo (Murillo, 2007), por ejemplo, se procura y supervisa que tanto estudiantes como docentes se encuentren dentro del aula en los tiempos establecidos. Cuando algún docente falta, se cuenta con actividades previamente diseñadas para atender al alumnado como tutorías, lecturas, ejercicios de caligrafía u otros trabajos. Estas actividades son llevadas a cabo por diversos miembros del personal, prefectos, orientadores o incluso personal del equipo directivo, con el fin de asegurar que no existan “horas libres” o “tiempos muertos” dentro del horario escolar. Se

utilizan distintas estrategias y herramientas para registrar la puntualidad y asistencia, tanto de estudiantes como de docentes y demás personal.

En las escuelas resilientes existe un alto grado de organización, esto es evidente en las actividades que realiza tanto el personal que labora en la escuela como los estudiantes. Esta situación contribuye a que la acción educativa se desarrolle adecuadamente ya que el tiempo se aprovecha de la mejor manera (Aragón, 2013).

Liderazgo y desempeño del equipo directivo. En las escuelas resilientes fue posible observar un liderazgo compartido o distribuido, mismo que fue evidente en la descripción de la práctica anterior (Trujillo et al., 2011), esto significa que todos los miembros del equipo directivo se encontraban implicados con el mismo nivel de compromiso, se delegaban responsabilidades y la carga de trabajo diario se repartía entre todos los actores educativos, sin que ello significara abandonar las funciones propias de sus puestos.

Algunas de las características de los equipos directivos de estas escuelas, fueron: capacidad para promover relaciones sociales constructivas y para hacer frente a las adversidades, autonomía, visión positiva, automotivación y confianza en sí mismos (Pérez, 2012). Uno de los mayores factores protectores encontrados en escuelas ubicadas en contextos vulnerables, fue el contar con un liderazgo educativo que atiende las necesidades particulares de este tipo de escuelas (Pérez et al., 2014). Sin duda, el contar con un liderazgo de esta naturaleza resultó ser un factor decisivo para el pleno desarrollo de estas comunidades escolares, especialmente porque en estas, las condiciones de trabajo son precarias e inciertas.

Además, en las escuelas resilientes, los equipos directivos se encargaban de llevar a cabo diversas funciones administrativas propias de su cargo, sin embargo, realizaban también funciones que correspondían a otros puestos, por ejemplo, secretaria, orientador, docente, chofer, entre otros. Una de las funciones de los directivos de estas escuelas, y que más relevancia tiene, es la supervisión constante que estos realizan durante la jornada escolar, en reuniones de trabajo, por medio de la revisión de planeaciones, etcétera. Aunque esta situación también fue referida por los equipos directivos de las otras escuelas de la muestra, lo que distinguió a las prácticas de supervisión del equipo directivo de las escuelas resilientes fue el carácter de cooperación y ayuda mutua.

Los directivos identifican a otros miembros del personal como pieza clave en la organización de la escuela y por ende como parte del equipo directivo, siendo el puesto de prefecto uno de los más significativos y en el que más se apoya la escuela. El trabajo de prefectura tiene un alto impacto en la organización de la escuela puesto que realiza diversas actividades y se encuentra en contacto directo con toda la comunidad escolar. En las escuelas resilientes los prefectos tienen una función más sustantiva y directiva.

Otro rasgo distintivo de los equipos directivos es que poseen una gran capacidad para diagnosticar las necesidades de la comunidad escolar. Esta característica resultó ser esencial en el funcionamiento de las escuelas resilientes, ya que la capacidad de conocer las propias carencias, necesidades y fortalezas es primordial para el desarrollo de la resiliencia. Aunado a esto, los directivos se encuentran en constante comunicación con toda la comunidad, desde los docentes, estudiantes, padres de familia, hasta vecinos de la escuela y autoridades.

Gestión de recursos. La falta de recursos e infraestructura apropiada en las escuelas, así como la rotación constante de personal docente, resultaron ser los problemas más significativos en cuanto a carencias en las escuelas resilientes, no obstante, estas escuelas han sido capaces de subsanar el problema al gestionar los recursos materiales y humanos faltantes (Villalta y Saavedra, 2010).

En estas escuelas se generan recursos propios, en contraste con las otras escuelas en las que, como alternativa, se solicita apoyo económico a los padres de familia para subsanar carencias o en las que los recursos económicos se destinan a otras cuestiones que no atienden a las necesidades específicas de la comunidad escolar. Por ejemplo, en las escuelas resilientes, los ingresos que se generan en la tienda escolar se destinan únicamente a cubrir necesidades de tipo académico, es decir, se adquiere únicamente aquello que tenga impacto en el bienestar de los estudiantes, a diferencia de las otras escuelas en las que los ingresos “extra” se destinaban, por ejemplo, a comprar insumos para la cafetería del personal.

En cuanto a la falta de recursos humanos, en estas escuelas se procura cubrir los puestos faltantes con otros miembros del personal de la escuela o bien, con personas que prestan algún tipo de servicio educativo. Por ejemplo, alumnos de distintas universidades realizan sus prácticas de servicio social, asimismo se llevan a cabo pláticas informativas por parte de distintos sectores civiles y gubernamentales, como DIF, DARE, Bomberos, entre otros, dependiendo de las necesidades de la comunidad escolar. Esta capacidad de gestión de recursos es reconocida como uno de los factores principales de protección (Bellei et al., 2003).

Formación y compromiso del personal. Aunque la situación contextual adversa sea propia de la escuela o afecte principalmente a los estudiantes, los educadores perciben como su responsabilidad el actuar para mitigar los factores de riesgo presentes en estos entornos educativos, al ser parte del sistema en el que los estudiantes se desarrollan (Day y Gu, 2015). El personal que labora en escuelas resilientes se compromete e involucra con el plantel y la comunidad escolar, ya que sus integrantes se identifican como parte de la comunidad y por consecuencia, también inmersos en una situación de vulnerabilidad (Villalta, 2010). Es decir, los educadores se encuentran naturalmente sumergidos en el contexto al que la escuela pertenece, aunque esta situación se asemeja a la realidad de las demás escuelas, la diferencia estriba en que el personal está consciente de su potencial influencia en el contexto escolar.

En las escuelas resilientes, tanto docentes como directivos participan activamente en las diversas actividades de la escuela, se apoyan laboralmente, trabajan de manera colegiada y manifiestan un sentido de pertenencia con la comunidad escolar (Murillo, 2007). En contraste con las otras escuelas de la muestra, el nivel de compromiso e involucramiento que muestra el personal que labora en estas escuelas es mayor, cuestión que contribuye de manera sustancial al funcionamiento de toda la escuela. Lo anterior coincide con lo reportado por Redondo y Thisted (1999) al señalar que cada comunidad educativa forma una cultura de trabajo particular, dependiendo del contexto en el que se encuentra y que esto, puede influir en el logro académico que los estudiantes obtienen. El sentido de pertenencia y nivel de compromiso por parte del personal, puede deberse en parte a que algunos de ellos fueron estudiantes de la escuela o fundadores de la misma.

Durante las entrevistas, tanto supervisores como directivos elogiaron el trabajo que los docentes realizan, reconocieron su entrega y compromiso hacia los estudiantes. En estas escuelas se percibe a los docentes como una influencia positiva y, por ende, como un elemento más de resiliencia escolar (Silas, 2008).

Evaluación de la escuela. La evaluación constante del trabajo que se realiza dentro de la escuela es un elemento diferenciador del funcionamiento de las escuelas resilientes (Bellei et al., 2003). Esto se hace de diversas maneras, desde la supervisión por parte de la Inspección o Supervisión de Zona (Miranda, 2002), hasta la propia reflexión de docentes y equipo directivo por medio de la autoevaluación (González et al., 2014). Esto contrasta de manera puntual con los mecanismos empleados en las otras escuelas de la muestra, dado que la evaluación del funcionamiento de la escuela se realiza principalmente por medio de los resultados académicos que los estudiantes obtienen.

También el acompañamiento de los ATP, a manera de doble función –apoyo/evaluación– fue un elemento referido como de gran ayuda para los actores educativos de las escuelas resilientes, ya que se evalúa el trabajo docente supervisando la adecuada ejecución de las actividades en el aula, en concordancia con las planeaciones entregadas. Aunque tanto los ATP como la dirección se encargan de supervisar habitualmente las planeaciones, la función de supervisión de los ATP se percibe como más minuciosa.

En las escuelas resilientes los resultados del aprendizaje de los estudiantes sirven también para valorar el trabajo que se lleva a cabo en la escuela, estos son utilizados como referente y como ya se mencionó, un complemento para valorar el funcionamiento del

centro escolar. A diferencia de las otras escuelas en las cuales el único indicador y mecanismo de evaluación son las calificaciones de los estudiantes. Esto puede interpretarse como una falta de reflexión sobre la propia práctica y derivar en el desconocimiento de los elementos que conforman la realidad sobre la cual se desempeña la labor educativa.

Evaluación de los aprendizajes. En las escuelas resilientes la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza de manera continua y es ejecutada con carácter formativo, sumativo y diagnóstico. Se utilizan diversos instrumentos de evaluación, por ejemplo: cuestionarios, crucigramas, exámenes, tareas, trabajos individuales y en equipo, participación en clase, elaboración de portafolios, cuaderno de apuntes, bitácora y diversos proyectos acordes a la materia en cuestión. Los criterios de evaluación se discuten de manera colegiada; sin embargo, cabe resaltar la autonomía del docente para planear e implementar los procesos de evaluación, ya que los criterios de evaluación, así como los momentos de la misma los establece el docente de cada materia. Los resultados de la evaluación se reportan de manera constante tanto a la dirección, y esta a su vez a la inspección o supervisión (Murillo, 2007).

En estas escuelas se evalúan distintos aspectos que permiten observar a detalle el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, lo cual permite intervenir cuando se requiere, adecuar las estrategias de enseñanza, reforzar aprendizajes o tomar las medidas pertinentes, también las calificaciones de los estudiantes son monitoreadas de manera constante. En algunas de las otras escuelas de la muestra, la evaluación de los aprendizajes es realizada únicamente por medio de exámenes bimestrales.

Metodología didáctica y materiales de enseñanza utilizados. En las escuelas resilientes, los docentes implementan estrategias de enseñanza innovadoras, sin embargo, también recurren a estrategias y materiales tradicionales como el libro de texto. El tipo de metodología didáctica resultó ser un factor de impacto para los resultados de estas escuelas (González, et al., 2014), aunque no se utilice una única metodología ya que en estas escuelas se ha optado por adecuar las estrategias al contenido de la materia en cuestión, al parecer esta forma de operar contribuye a que los estudiantes muestren mayor interés por las materias, se involucren mejor en el proceso de aprendizaje y, por ende, obtengan mejores resultados académicos.

Asimismo, como los criterios de evaluación se discuten de manera colegiada, la aplicación de cierta metodología o la utilización de los materiales de enseñanza se proponen de manera grupal, esto se hace procurando que los contenidos conserven transversalidad en las diferentes materias. En las escuelas resilientes la lectura juega un papel protagónico, ya que se considera como sustancial para el buen desempeño en las demás materias, el fomento a la lectura se asume como una actividad fundamental y al respecto se llevan a cabo diversas acciones destinadas a ello. Por ejemplo, uno de los docentes imparte su clase a manera de cuento, también se solicita a los padres de familia que lean con sus hijos. Los equipos directivos expresaron que más allá del contenido de las materias, era indispensable que los estudiantes aprendieran a leer correctamente, puesto que sin la comprensión de un texto no es posible asimilar los contenidos de las materias.

Además del aula, se utilizan las instalaciones de la escuela para realizar reforzamiento académico y se llevan a cabo clases muy dinámicas, por ejemplo, *ralis* en las

canchas o patio de la escuela, incluso durante el receso se ofrecen oportunidades de aprendizaje (préstamo de libros para lectura), también se hace uso habitual de los servicios de la biblioteca. A diferencia de las otras escuelas de la muestra, las actividades con fines pedagógicos no solo acontecen dentro del aula, en las escuelas resilientes se aprovecha cada oportunidad de aprendizaje posible.

Otra característica es que los estudiantes funcionan como tutores para otros estudiantes que necesitan asesoría o acompañamiento académico. Los docentes facilitan este tipo de tutorías, en contraste con otras escuelas en las que no sucedía o incluso el trabajar en equipo estaba prohibido.

Ante la falta de materiales didácticos, tanto docentes como equipos directivos, en ocasiones utilizaban recursos y materiales de su propiedad. Por ejemplo, cuando se requería salir de la escuela (paseos, viajes, excursiones) se utilizaban vehículos personales o se adquiría material con recursos propios. En caso de que se necesitaran materiales para asignaturas de tipo práctico, se solicitaba a los estudiantes materiales de uso cotidiano que pudieran tener en casa (plantas, cuerdas o limones).

Atención a la diversidad. En esta categoría se integraron todas las causas propicias de diversidad, dado que, en estas escuelas, la diversidad es interpretada por los equipos directivos como cualquier característica distinta que posean los estudiantes, esto es desde alguna necesidad educativa especial hasta condiciones contextuales adversas como problemas familiares.

A pesar de que en las escuelas resilientes no se cuenta con el personal adecuado para atender a estudiantes con NEE, tanto docentes como el equipo directivo, buscan estrategias para apoyar a los estudiantes en su desarrollo académico. Cuando se considera necesario, la enseñanza que se imparte se caracteriza por ser de manera personalizada, tomando en cuenta las necesidades y capacidades de cada alumno (Uriarte, 2006). Es decir, se atiende de manera especial a los estudiantes que así lo requieran, la atención y los esfuerzos que se brindan son acordes a la necesidad presentada. Por ejemplo, respecto a estudiantes que presentan problemas de consumo de sustancias, los factores reportados como protectores fueron las pláticas sobre adicciones, en las cuales se comentaron los riesgos sobre consumir drogas (Brown et al., 2010).

En contraste con las otras escuelas de la muestra, las escuelas resilientes mostraron un mayor porcentaje de estudiantes foráneos e indígenas. Esta situación fue otra de las condiciones identificadas como propicias de vulnerabilidad (Acevedo y Mondragón, 2005; Villalta y Saavedra, 2010), aunque para estas escuelas no lo signifique de manera definitiva puesto que las consecuencias negativas de esta circunstancia, se evitan al realizar adecuaciones curriculares, y en el caso de estudiantes con NEE, cambios de infraestructura o canalizando a los estudiantes a instituciones especializadas.

En contraste con algunas de las escuelas de la muestra en las que ni siquiera se aceptaban estudiantes con NEE, los equipos directivos y docentes de las escuelas resilientes han sabido adecuar sus prácticas y estrategias pedagógicas para otorgar a estos estudiantes las mismas posibilidades de aprendizaje. El tipo de atención que se da ante la diversidad es lo que hace la diferencia para los estudiantes de estas escuelas, en las cuales, la diversidad

es percibida como área de oportunidad y desarrollo para apoyar al alumnado. Esto funciona en ambos sentidos, sirva de ejemplo, los estudiantes avanzados se colocaban como tutores para otros estudiantes que lo necesiten, es decir, se reconoce la diversidad también como una ventaja.

Fomento a la sana convivencia y adecuado clima escolar. Uno de los factores reportados en la literatura como elemento de influencia para el desempeño académico es el clima escolar. En las escuelas ubicadas en contextos vulnerables, el entorno suele ser conflictivo y las consecuencias desfavorables de esta condición se contrarrestan al generar un ambiente de confianza y protección para la comunidad escolar. En estas escuelas se procura que el clima escolar sea el adecuado, esto se fomenta al establecer normas claras para toda la comunidad, y se fortalece al estimular la cooperación, el trabajo en equipo y la solidaridad, así como al brindar oportunidades de participación significativas, también para toda la comunidad escolar. Estas acciones han sido señaladas como apoyo para construir o fortalecer la resiliencia (Henderson y Milstein., 2003).

Además, en estas escuelas también se valora la cohesión, puesto que se organizan actividades deportivas, culturales y artísticas, que son percibidas por la comunidad escolar como actividades importantes, aún más, como actividades que contribuyen al logro académico. La escuela puede influir en el logro académico de sus estudiantes, al plantearse otras metas aparte de las pedagógicas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes y su contexto (Sendón, 2007). Esto resultó muy evidente en las escuelas resilientes, en las cuales, si bien la mayor preocupación son los resultados académicos, se está el tanto de la importancia de un ambiente propicio para el aprendizaje, por

consiguiente, las vías para generarlo también son contempladas y atendidas (Hernández et al., 2013). A diferencia de las demás escuelas de la muestra en las cuales, si bien se reconoce que el ambiente escolar no es el idóneo, no se llevan a cabo acciones que lo mejoren.

El orden y la disciplina se perciben como elementos importantes para la comunidad escolar, es por ello que en las escuelas resilientes se promueve y fomenta el buen comportamiento, ya sea por medio de un reglamento o anuncios informativos pegados en las paredes; esto repercute de manera positiva en el clima escolar, factor de influencia en el desempeño académico (De Hoyos et al., 2012). El fomentar la disciplina puede resultar en un ambiente que ofrezca factores protectores; lo anterior sucede si la comunidad conoce, entiende y atiende a las reglas establecidas, existe supervisión constante, adecuaciones a las planeaciones, se ofrece retroalimentación constructiva y actividades educativas que los estudiantes disfrutan (Morrison et al., 2006; Villalta y Saavedra, 2010; Hernández et al., 2013).

Un componente muy importante de la resiliencia a nivel individual es el sentido del humor (Henderson y Milstein, 2003; Pérez, 2013), asimismo lo es en las organizaciones educativas (Jáuregui y Fernández, 2012). Esto pudiera equipararse a la realización de actividades lúdicas, tales como eventos deportivos, culturales y artísticos. Puesto que, en las escuelas resilientes este tipo de actividades son percibidas por la comunidad educativa como una parte integral del proceso académico de los estudiantes, estas actividades son consideradas importantes para el desarrollo académico y personal de los estudiantes y la comunidad escolar en general.

Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo. Una de las principales carencias en las escuelas resilientes, fue la falta de personal, ante esta realidad, el apoyo de la comunidad resultó determinante para el desarrollo favorable de la escuela a lo largo de su historia. En estas escuelas se gestiona el apoyo de diversas instancias civiles y gubernamentales (Bomberos, Universidades, DIF, Seguridad Pública, Empresas, etcétera). Sin embargo, la implicación parental resultó ser un factor relevante (Scheerens et al., 2013), puesto que la mayor red de apoyo que utilizan los centros escolares son los padres de familia. Ellos participan activamente, dentro de las escuelas, así como desde sus hogares, apoyando a sus hijos en las tareas o asistiendo a los eventos organizados por la escuela. Estas escuelas y sus equipos directivos reconocen el valor de la presencia de los padres de familia en la escuela, así como su involucramiento en el aprendizaje de sus hijos, e implementan diversas estrategias con el fin de fomentar la participación activa de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Escuelas no resilientes

Aunque a lo largo de la discusión se han presentado las diferencias sustanciales entre las prácticas que se encontraron en las escuelas resilientes y las encontradas tanto en las escuelas eficaces como en las no resilientes, con la intención de contribuir al fortalecimiento de la descripción de dichas prácticas, a continuación, se presenta una síntesis de las particularidades más notables del funcionamiento de estos dos últimos tipos de escuelas.

Desde la línea de investigación de la eficacia escolar, las escuelas ubicadas en un contexto vulnerable y que presentaron resultados académicos por debajo de lo esperado,

podrían ser catalogadas como de baja eficacia o eficaces negativas, sin embargo, cabe señalar que, en las investigaciones realizadas bajo esta línea, el contexto no es la variable protagonista. Retomando la perspectiva de la resiliencia, misma que reconoce plenamente la influencia del contexto, y dado que estas escuelas presentaron múltiples factores de riesgo y que los esfuerzos por afrontarlos resultaron insuficientes, en esta investigación se identificaron llanamente como vulnerables-no resilientes.

Los factores de riesgo presentes en estas escuelas, no difieren en gran medida de los factores de riesgo identificados en las escuelas resilientes. Estas escuelas también presentaron problemas como la falta de recursos y de personal, conflictos relacionados a la convivencia y al clima, tanto escolar como laboral, consumo de drogas, entre otros. Sin embargo, los esfuerzos se encontraban orientados a otras actividades que no impactaban en el contexto y por consiguiente no funcionaron como factores protectores. Problemas de rendimiento, indisciplina o falta de motivación pueden atribuirse a las deficiencias en la planificación y adaptación de los procesos educativos, así como también a problemas de comunicación entre los docentes y el alumnado (Uriarte, 2006).

Es importante recalcar, que lo anterior no es sinónimo de que en estas escuelas se trabaje poco, por el contrario, es posible identificar diversas prácticas y acciones llevadas a cabo por el personal directivo y docente. Sin embargo, estas acciones resultan infructuosas cuando no son dirigidas a atender las necesidades específicas del contexto escolar, sin importar los recursos, el empeño o el tiempo dedicado a realizarlas. Esta situación pudiera explicarse, como lo señalaron McManus et al., (2008), a la limitada conciencia sobre el entorno bajo el que se opera, a la gran cantidad de factores de riesgo presentes en la

comunidad y el contexto, así como a la falta de adaptación al entorno. Es decir, el tener una visión reducida sobre el contexto en el que se trabaja o simplemente a obviar situaciones que pudieran resultar perjudiciales. Esto quedó de manifiesto al observar que los esfuerzos se dirigen en todas direcciones menos a solucionar los problemas inmediatos contextuales.

Hernández et al., (2013) documentaron que, por lo general, las situaciones negativas que surgían en las escuelas de bajo rendimiento, correspondían a aspectos propios del clima escolar, de los procesos de enseñanza, así como de las instalaciones y recursos, también a cuestiones asociadas al personal de la escuela. Es decir, los factores que pueden impactar de manera negativa a un centro escolar provienen de distintas fuentes. Aunque estos autores reportaron que incluso, en estas escuelas es posible que se presenten situaciones de violencia por parte del docente a los estudiantes, en esta investigación dicha situación no quedó evidenciada. Sin embargo, otras cuestiones mencionadas por estos autores, tales como insatisfacción por parte del personal docente, liderazgo directivo percibido por la comunidad escolar como negativo, y relaciones tensas entre los padres de familia y la escuela, sí fueron reportadas en esta investigación puesto que se mencionaron como características del funcionamiento de las escuelas del tipo III.

Sirva de contraste el señalar que las escuelas del tipo II, aquellas que se caracterizaron por estar ubicadas en entornos de poca vulnerabilidad y presentar resultados superiores para su contexto, no presentaron factores que significaran realmente un riesgo para la comunidad escolar y su desarrollo. Desde la línea de la eficacia escolar, este tipo de escuelas pueden ser identificadas como eficaces puesto que sus resultados son superiores a los esperados. Este tipo de escuelas son las que aparecen con mayor frecuencia en las

investigaciones recientes en torno al tema. Su funcionamiento está ampliamente reportado en la literatura sobre eficacia y mejora escolar. Sin embargo, en el caso de las escuelas estudiadas en esta investigación, surgieron particularidades que a continuación se discuten.

Los equipos directivos de estas escuelas se caracterizaron por implementar un tipo de liderazgo autoritario, el cual genera un ambiente estructurado y disciplinado, tanto en los estudiantes como en el personal que labora en ella. Esto es percibido como la principal razón de los resultados académicos obtenidos. Aunque cabe mencionar que en una de estas escuelas no se reciben estudiantes con NEE consideradas graves.

Como ya se mencionó, los factores de riesgo presentes son pocos, por ende, el que existan pocos factores de riesgo se convierte en un factor protector *per se*. A grandes rasgos, podría decirse que estas escuelas hacen lo estipulado por el Sistema Educativo y poco más.

CONCLUSIONES

Los centros escolares ubicados en entornos vulnerables precisan líderes resilientes, esto incluye directores, docentes y personal de apoyo. De esta manera las estrategias resilientes permean toda la institución educativa, fortaleciéndola y protegiéndola de los factores de riesgo a los que se pueda encontrar expuesta.

Mientras que en las escuelas identificadas como resilientes, fue posible describir las acciones y mecanismos implementados para equilibrar los factores protectores y los factores de riesgo, en las otras escuelas se observó como algunas de las acciones que se llevan a cabo no respondían a las necesidades de la comunidad escolar y del contexto.

Las escuelas ubicadas en contextos vulnerables tienen la posibilidad de actuar como entidades resilientes, incluyendo en ese actuar a toda la comunidad escolar, así como también a la sociedad en general. Este potencial aumenta si los directivos de estas escuelas y el personal a su cargo, así como los supervisores, están conscientes de los factores de riesgo y de la condición de vulnerabilidad a la que la comunidad educativa se enfrenta. Ello significa una consciencia que traspasa los límites de la escuela, ya que están al tanto de los aspectos negativos, pero también identifican los aspectos positivos y las fortalezas de su comunidad, incluidos los padres de familia y la sociedad en general. Lo anterior denota la posibilidad de mejorar la calidad educativa sin importar las condiciones bajo las cuales se lleve a cabo la labor educativa, suponiendo un progreso para toda la comunidad escolar lo cual otorga un valor añadido a la educación (Murillo, 2005; Cervini, 2006; Mata y Ballesteros, 2011).

La ayuda y el apoyo que las escuelas secundarias buscan y reciben, puede proceder de diversas fuentes y ser de distintos tipos, desde instituciones y organizaciones civiles y privadas, hasta entidades particulares. Sin embargo, la mayor red de apoyo que utilizan los centros escolares son los padres de familia, estos participan activamente dentro de las escuelas, así como desde sus hogares, apoyando a sus hijos en las tareas, llevándolos a clases de manera puntual o involucrándose en las decisiones que la escuela toma. Esta relación de apoyo y ayuda no sucede de manera fortuita, las escuelas reconocen el potencial de sumar esfuerzos y utilizan todas las redes de apoyo disponibles. Son diversas las prácticas de gestión y estrategias que realizan en función al involucramiento de padres de familia, la comunidad e instituciones formales en el apoyo a diversas acciones educativas.

Estas escuelas presentan una cultura escolar positiva, nivel alto de expectativas, tanto para con los estudiantes como para con el personal. Los docentes participan en actividades escolares aun fuera de su jornada laboral, el ambiente es positivo y de confianza, tienen objetivos claros, se enfocan en una educación integral para sus estudiantes, el personal al frente de la escuela cuenta con la experiencia necesaria para tal cargo y, se mantiene una política de “puertas abiertas” para atender a los padres de familia y a la comunidad escolar en general (Bellei et al., 2003).

Cuando la escuela utiliza los recursos que posee e implementa estrategias resilientes, atendiendo al contexto particular en el que su comunidad se encuentra, la condición de vulnerabilidad pasa de ser una condicionante a ser una característica circunstancial que puede ser transformada. Pero es solo a partir del reconocimiento de la vulnerabilidad y de la identificación de los factores de riesgo presentes en la escuela, que

esta transformación puede ocurrir. Para que este proceso suceda, se precisa de la participación del colectivo escolar, incluidos los padres de familia, la comunidad en general y, por supuesto, la intervención de las autoridades del Sistema Educativo.

El funcionamiento de estas escuelas se adhiere a diversos programas federales de apoyo, como Escuelas de Calidad, así como a otros proyectos propios de la escuela: campañas de reciclaje o fomento a la lectura. Se involucra a toda la comunidad en la ejecución de los programas y se les informa sobre la implementación y las generalidades de los mismos.

Es necesario que la resiliencia escolar sea identificada como la conjunción de fuerzas de toda la comunidad escolar y la sociedad en general, para que deje de ser vista como la promoción de factores resilientes a nivel individual o la implementación de programas someros que, por lo general, no se mantienen a lo largo de la historia académica de los estudiantes o de la historia de la escuela.

A partir de este tipo de investigaciones, también se pretende el que sea posible distinguir a escuelas que son verdaderamente eficaces, esto es, escuelas que funcionen bien a pesar del contexto en el que se encuentren, ya sea este temporal o permanente. Escuelas resilientes que otorguen una educación de calidad, independientemente de los recursos con los que se cuente, y que ofrezcan a sus estudiantes la posibilidad de desarrollarse plenamente, de manera integral en un ambiente académico de confianza y respeto. McManus et al., (2008) puntualizaron que las organizaciones resilientes son aquellas que tienen una idea clara acerca de su funcionamiento y de su entorno, aquellas que son capaces de identificar y gestionar su situación de vulnerabilidad, adaptándose a situaciones

imprevistas haciendo uso de los recursos disponibles. La mayoría de las prácticas realizadas en las escuelas resilientes, se encontraban orientadas al logro educativo, aprovechando cualquier oportunidad que permitiera reforzar las habilidades de sus estudiantes. Poniendo énfasis en los estudiantes que necesitaban mayor acompañamiento.

Estas escuelas están conscientes de su situación vulnerable, pero más allá de conocer su realidad, comprenden la naturaleza de su vulnerabilidad. Esto no sucede de manera fortuita, puesto que la comunidad escolar realiza supervisión constante del alumnado y del mismo personal que labora en la escuela. Dicha supervisión abarca dimensiones tanto de evaluación y seguimiento como de apoyo y retroalimentación. Derivado de ello, resulta posible para estas escuelas el identificar los factores de riesgo presentes en su entorno y contexto inmediatos, así como sus factores protectores y sus áreas de oportunidad.

Desde la línea de investigación Eficacia Escolar se describen los entornos educativos eficaces y las características que los componen, mientras que la línea de resiliencia escolar pretende dotar de recursos a las escuelas en contextos vulnerables desde su propia realidad, ya que la vulnerabilidad implica centrar la atención en ciertas características que son exclusivas de estos entornos. Bajo estas circunstancias de vulnerabilidad, que son ajenas al grueso de la comunidad educativa, los procesos de educación y aprendizaje se tornan aún más complejos al estar en constante riesgo. Para estas escuelas, la línea de eficacia escolar no logra ahondar en su problemática debido a las particularidades que este sector educativo presenta, es por ello que la vertiente de resiliencia escolar resultó ser más precisa para abordar su estudio.

En definitiva, las escuelas ubicadas en entornos sociales y contextos escolares vulnerables pueden beneficiarse ampliamente si se continúa con estudios que retomem el concepto de resiliencia, esto puede favorecer la consolidación de este concepto y así contribuir a la calidad educativa en los sectores de la sociedad propensos a la vulnerabilidad.

A manera de recomendación, se sugiere que las escuelas en situación de vulnerabilidad pongan en marcha mecanismos que les permitan conocer a fondo su situación, es decir, que realicen de manera reflexiva y exhaustiva un diagnóstico completo de su situación, mismo que pudiera incluir las categorías de análisis utilizadas en la presente investigación. De esta manera, la comunidad escolar tendrá conocimiento tanto de las áreas de oportunidad como de los factores de riesgo a los que se enfrenta, esto ofrecerá un panorama claro de las acciones que pueden emprenderse y que atienden de manera particular al contexto específico en el que se encuentra la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Las características de esta investigación presentaron ciertas limitaciones metodológicas en lo referente al enfoque aplicado. Una limitante fue el no utilizar una aproximación cuantitativa que sirviera de contraste o confirmación de la información recabada. Dado que los datos recabados de carácter cualitativo, los resultados no son generalizables. El tipo de datos utilizados en la presente investigación no permitió realizar un estudio mixto, se reconoce que desde una metodología mixta hubiera sido posible robustecer el análisis de los datos. Se asume también como limitante el no haber podido seleccionar a las escuelas de una población sino de una muestra. Dado el diseño planteado para esta investigación, tampoco fue posible entrar a las escuelas y realizar observación o aplicar otro tipo de técnicas para enriquecer los datos.

Otra de las limitantes fue el no haber abordado con mayor profundidad el carácter laboral de los entornos educativos y el impacto que este tiene, tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en el desempeño laboral del personal directivo, docente, administrativo y de apoyo. Aunque en esta investigación quedó de manifiesto, evidentemente este no fue el tema central, los elementos del ambiente laboral y su influencia quedaron soslayados.

Por otra parte, el funcionamiento de las escuelas se abordó únicamente desde la percepción de los educadores, no se obtuvo información proveniente de los estudiantes o sus familias. Contar con datos provenientes de estas fuentes hubiera enriquecido el panorama bajo el que operan estas escuelas, sin embargo, la voz de estos actores no quedó plasmada en la presente investigación, puesto que la información disponible (transcripciones de las entrevistas) provenía únicamente del personal educativo.

Como futuras líneas de investigación, se abre la posibilidad de abordar el estudio de escuelas ubicadas en entornos vulnerables desde la perspectiva de la resiliencia, puesto que desde esta se retoman a detalle cuestiones inherentes al entorno, mismas que pudieran ser utilizadas para generar modelos explicativos que dieran cuenta del buen funcionamiento de centros escolares aún bajo circunstancias adversas.

REFERENCIAS

- Acevedo, V. E. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35. Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/view/18>
- Aguiar, E. y Aclé, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64. Recuperado de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_9966_v15-n2-art5.pdf
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Aragón, F. A. (2013). Factores de gestión asociados a resultados educativos en escuelas primarias del estado de Sonora. En Navarro, M. y A. Barraza (Coords). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (pp. 381-416). ReDIE. ISBN: 978-607-9063-12-2
- Barrientos, A. I., y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), 113-141. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100006

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*, 347-372. Recuperado de http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a3.pdf>
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Fabara, E., Miranda, L., Murillo, J., Rivero, R., Román, M. y Zorrilla, M. (2009). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.oei.es/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/33743>
- Braverman, M. (2001). Applying Resilience Theory to the Prevention of Adolescent Substance Abuse. *FOCUS*. Recuperado de <http://www.ca4h.org/files/1232.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Brown, J. H., Jean-Marie, G., & Beck, J. (2010). Resilience and risk competence in schools: Theory/knowledge and international application in Project REBOUND. *Journal of drug education*, 40(4), 331-359. Recuperado de <http://dre.sagepub.com/content/40/4/331.short>
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J. (2012). Resiliencia y eficacia escolar. Escuela de Educación Continua Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. *Cuaderno de Educación*, (45). Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_45/articulo.html
- Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 199-214. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/3536/2636>
- Centers for Disease Control and Prevention. *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services; 2009. Recuperado de www.cdc.gov/HealthyYouth
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16), septiembre-diciembre. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001604.pdf>
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>

- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua en la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos, Tercera Época*, 28(112), 68–97. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n112/n112a4.pdf>
- Chaparro, A., Gutiérrez, G., Gómez, J., Murillo, O., Arregui, I., Lizasoain, L. y Caso, J. (2015). Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto valor añadido en Baja California. UEE RT 15-01. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Coleman, S. & Department of Health USA. (1966). Equality of Educational Opportunity, Washington, U. S. Government Printing Office. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Craig, R. y Bittel, L. (1989). *Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal. Asociación Americana para Entrenamiento y Desarrollo*. México: Diana.
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- De Hoyos, R. E., Espino, J. M. y García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. *El Trimestre Económico*, 79(316), 783-811. Recuperado de <http://www.revistas-conacyt.unam.mx/trimestre/index.php/te/article/view/76>

De la Fé, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>

Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K. y Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 652-659. Doi: 10.1002/pits.20588

Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED221536>

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>

Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela?: el caso de México en el contexto de América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904514>

Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 47-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122411/0>

- García-Vesga, M. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77. Recuperado de <http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>
- Gaxiola, J., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100011
- González, C., Caso, N. y Díaz, K. (2014). Percepción de los docentes con respecto a los factores asociados al logro académico de sus estudiantes. En J.C. Rodríguez (coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*. Editorial Universitaria. Libros UDG.
- González, N. y Valdez, J. (2006). Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, 2-14. Recuperado de <http://www.unam.mx/cesu/iresie>
- Greene, R. y Conrad, A. (2002). Basic Assuptions and Terms. En R. Geene (ed). *Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy and Research*. Washington, DC. NASW Press.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Social context effects on school effects. Ponencia presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C.

- Harper, D. (2008). Online Etymology Dictionary. Recuperado de <http://www.etymonline.com>
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México. Paidós.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C., (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>
- Hostil O.R. (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley.
- Jáuregui, E. y Fernández J. (2012). El humor y la resiliencia. En Forés, A. y Grané, J. (eds.) *La resiliencia en entornos socioeducativos*. (pp. 57-81). España: NARCEA.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069880802364528>
- Kalawaski, J. P. y Haz, A. M. (2003). Y...¿ Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista interamericana de psicología*, 37(2), 365-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28437213.pdf>
- Kirby, L. & Fraser, M. (1997). Risk and resiliency in childhood. In Fraser, M. W. (Ed.), *Risk and Resiliency* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press.

- Kotliarenco, A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). Estado del arte en resiliencia, Organización Panamericana de la Salud-Oficina Sanitaria Panamericana-Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, Washington, D. C. Recuperado de <http://www.resiliencia.cl/investig/estarte.doc>
- Lagos, N. y Ossa, C. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educacionales*, 15(1), 37-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579728>
- Lizasoain, L., Angulo, A., Azpillaga, B., Damborenea, M. D., Del-Frago, R, Etxeberria, F., Intxausti, N., Joaristi, L., Méndez, Y., Núñez, C. y Valadez, C. (2012). Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido: Informe final, Fase I. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/altovalor/informe_resumido.pdf
- Martín, E. y Mauri, T. (1989). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En M. C. Wittrock (ed.). *La investigación sobre la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 575-595). Barcelona: Paidós.
- Martínez, F., Chaparro, A., Lizasoain, L., Caso, J. y Urías, E. (2014). *Caracterización de las buenas prácticas en escuelas secundarias de alto valor añadido de Baja California: Etapa I. Identificación de Escuelas de Alto y Bajo Residuo*. Reporte técnico UEE RT 14-003. Recuperado de: <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT14-003.pdf>

- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. (2011). Para saber más. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 175-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56722230011.pdf>
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358(2), 17-37. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/re358_02_patri_belen.pdf
- McManus, S., Seville, E., Vargo, J. & Brunson, D. (2008). Facilitated process for improving organizational resilience. *Natural Hazards Review*, 9(2), 81-90. Recuperado de [http://ascelibrary.org/doi/abs/10.1061/\(ASCE\)1527-6988\(2008\)9:2\(81\)](http://ascelibrary.org/doi/abs/10.1061/(ASCE)1527-6988(2008)9:2(81))
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B, O'Farrell, S. L. & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31. Doi: 10.1002/pits.20126
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005), Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16914>
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio*

- en Educación, 1(1)*. Recuperado de
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21)*, 319-359. Recuperado de
http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_604/a_8232/8232.pdf
- Murillo, F. J. (2005). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias pedagógicas, 10*, 29-45. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1407962.pdf>
- Murillo, F. J. (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe, 17-48. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 9(1)*, 6-27. Recuperado de
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661375>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Román Carrasco, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado, 13(3)*
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/19169>

- OECD (2011), *La Medición del Aprendizaje de los Alumnos: Mejores Prácticas para Evaluar el Valor Agregado de las Escuelas*, OECD Publishing.
DOI: 10.1787/9789264090170-es
- Peng, S. S., Weishew, N., & Wang, M. C. (1991). High-achieving schools in disadvantaged communities: What are their attributes. Unpublished manuscript, Temple University Center for Research in Human Development and Education, Philadelphia, PA.
Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433390.pdf#page=54>
- Peña, E., Fernández, R. y Muñiz, J. (2009). Estimación del valor añadido de los centros educativos. *Aula abierta*, 37(1), 3-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Muniz3/publication/28312504_Estimacion_del_valor_anadido_de_los_centros_educativos/links/02e7e52bab236a757b000000.pdf
- Pérez, A., Marín, M. y Vásquez, J. (2014). Liderazgo resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbre. *Revista Sustentabilidad al día*, 1. Recuperado de <http://publicaciones.uvm.edu.ve/index.php/sustentabilidadaldia/index>
- Pittaluga, C. (2013). *Liderazgo resiliente. La innovación en entornos adversos*. Editorial Galac. Venezuela.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En A. Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, pp. 143-190. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1), 81-106.
Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/f4368d6f7d05c3bb22f23299f87a3db3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=21285>
- Rojas, M. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Barcelona: Espasa.
- Sandoval, Y. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. Universidad de La Sabana. Pamplona: EUNSA.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). *A Meta-analysis of School Effectiveness Studies: Un metaanálisis de estudios de eficacia escolar*. Ministerio de Educación.
- Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: Transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3) 84-101.
Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660986>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. (ed.). *La investigación de la enseñanza*, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Silas, J. C. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica*, (31). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/183>
- Sistema Educativo Estatal. (2015). Programa de Educación 2015-2019. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/>

- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO – Temas Grupo Editorial.
- Tong, T., Shaw, R. & Takeuchi, Y. (2012). Climate disaster resilience of the education sector in Thua Thien Hue Province, Central Vietnam. *Natural hazards*, 63(2), 685-709. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11069-012-0178-5>
- Torrecilla, J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660861/REICE_9_4_0.pdf;sequence=1
- Toscano, A., Pérez, A., Serial, A. y López, M. (2008). *Educabilidad y contextos de pobreza. Aportes para un debate*. En X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje2/Toscano.pdf>
- Trujillo, J. M, López, J. A. y Lorenzo, M. E. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 13-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3932577.pdf>
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 11-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf>

- Uriarte, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología política*, 47, 7-18. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>
- Varas, C. y Saavedra, E. (2011). Rendimiento escolar, calidad de vida y resiliencia en estudiantes de enseñanza media. *UCMaule-Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 40, 67-95.
- Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención psicosocial*, 12(3), 283-299. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818049003.pdf>
- Villalta, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617007>
- Villalta, M. A. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672012000100006&script=sci_arttext&tlng=es
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). What Helps Students Learn? Spotlight on Student Success. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461694.pdf>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family process*, 42(1), 1-18. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x/full>

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but not invincible: A study of resilient children. Doi: 10.2307/352634

Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695360>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

APÉNDICES

Apéndice A. Puntuaciones de las escuelas de Baja California

	Identificador Escuela	Puntuación Obtenida	Puntuación Estimada	Residuo
Escuelas Secundarias de Alto Residuo	1-A2GM	485.84	453.06	32.78
	2-A1GM	664.69	598.63	66.06
	3-A1GM	617.81	577.38	40.43
	4-A1GM	609.06	597.06	12.00
	5-A1GM	656.53	619.31	37.22
	6-A1GM	603.10	560.90	42.20
	7-A1GM	573.91	552.85	21.06
	8-A2GM	576.15	546.41	29.74
	9-A2GV	529.58	516.66	12.92
	10-A1GM	564.81	575.57	-10.76
	11-A2GM	591.28	555.58	35.70
	12-A2GV	527.72	526.59	1.13
	13-A2TM	556.23	543.90	12.33
	14-A2GM	537.04	495.30	41.74
	15-A2GM	545.47	503.08	42.39
	16-A1GM	625.52	564.94	60.58
Escuelas Secundarias de Bajo Residuo	1-B2TM	476.81	498.22	-21.41
	2-B2TM	434.84	472.60	-37.76
	3-B2TM	498.54	544.26	-45.72
	4-B2GM	420.31	413.20	7.11
	5-B2GV	436.96	466.96	-30.00
	6-B2GM	411.64	464.01	-52.37
	7-B2GM	454.55	453.47	1.08
	8-B2TM	433.64	451.55	-17.91
	9-B2TV	406.56	437.45	-30.89
	10-B2TV	459.01	482.53	-23.52
	11-B1GM	511.99	536.07	-24.08
	12-B2GV	471.75	490.46	-18.71
	13-B2TV	463.68	465.00	-1.32
	14-B1GM	508.87	544.10	-35.23

Escuelas Resilientes
 Escuelas Eficaces
 Escuelas No Resilientes

Apéndice B. Guión para entrevista con supervisores e inspectores

1. PERCEPCIÓN GENERAL DE LA ESCUELA POR PARTE DEL INSPECTOR/A SUPERVISOR

- Percepción sobre el funcionamiento general de la escuela

2. CONTEXTO DE LA ESCUELA Y EVOLUCIÓN DE LA MISMA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

- Sucesos clave que han influido en la historia de la escuela.
- Permanencia del personal (¿qué tanta movilidad tiene del directivo y de los docentes?)
- Relaciones de la escuela con la Administración educativa.
- Como ha recibido la escuela la intervención de la administración educativa

3. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES QUE BRINDA LA ESCUELA

- Estrategias de enseñanza
- Atención a estudiantes con bajo rendimiento (medidas remediales, programas a estudiantes en riesgo)
- Atención a la diversidad
- Organización del aula (organización física y actividades, ¿se apegan a la reforma?).
- Seguimiento y evaluación de los estudiantes.
- ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación se utilizan?
- Evidencias de la evaluación de los procesos y aprendizaje del alumno
- Productos del aprendizaje. Debe haber:
 - Lista
 - Evaluaciones cuantitativas y cualitativas
 - Carpeta del alumno o portafolio de evidencias
 - Existencia de portafolio de evidencias)
- Gestión del tiempo (cantidad de tiempo dedicada a los aprendizajes).
- Expectativas de los docentes hacia los estudiantes.

4. ÁMBITO ORGANIZATIVO Y DE FUNCIONAMIENTO

4.1. FUNCIÓN DIRECTIVA

- Datos socio-demográficos del Director/a (sexo, edad, antigüedad docente, experiencia en la dirección, titulación).
- Percepción general del desempeño del director.
- Permanencia del equipo directivo (número de ciclos escolares que lleva el equipo actual).
- ¿Quiénes integran el equipo directivo y qué funciones desempeñan?
- Tipo de nombramiento (titular o comisionado).
- Existe un proyecto de Equipo Directivo (valoración y utilidad).
- Liderazgo educativo del director (tipo de liderazgo –pedagógico, de gestión, burocrático... y forma de ejercitarlo).
- Expectativas de la dirección hacia los docentes.
- Plan anual de trabajo y seguimientos (valoración del contenido y validez de ambos documentos).
- ¿Qué tanto influyen las relaciones sindicales en el funcionamiento de la escuela?
- ¿Qué tan interesados están los directores en la capacitación de los docentes?
- ¿Qué es lo que más le interesa al director? (A qué aspectos le da más peso, en qué enfoca su labor directiva)

5. RECURSOS

- Existencia, calidad y adecuación de las instalaciones.
- Recursos didácticos.
- Administración y gestión de recursos (qué uso se da a los recursos escolares asignados, como gestiona la escuela recursos adicionales/complementarios/necesarios/faltantes)

6. SENTIDO DE COMUNIDAD EDUCATIVA (estudiantes, docentes, equipo directivo y padres de familia)

- Existencia de metas claras (del proyecto escolar, del PAT u otras), conocidas y compartidas por toda la comunidad educativa.
- Modo colegiado de trabajo por parte de los docentes.
- Cómo se da el trabajo colegiado, qué tipo de actividades, con qué frecuencia

7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

- De los docentes
- De la propia escuela

8. CLIMA ESCOLAR

- Convivencia
 - Percepción de todas las posibles relaciones entre los diversos actores (entre profesores, profesores-alumnos, profesores-directivos)
 - Normas de convivencia
 - Participación de los padres
 - Participación de los alumnos
- Clima Escolar
 - Percepción de las relaciones entre los diversos actores
 - Relaciones entre profesores, profesores-alumnos, profesores-directivos
 - Normas de convivencia
 - Participación de los padres
 - Participación de los alumnos
 - Actividades para mejorar el clima escolar
 - Actividades que se realizan para fomentar una convivencia armónica.
 - ¿Quiénes participan?
 - ¿Cómo las implementan?
- Resolución de conflictos
 - Formas de resolución de conflictos

- Las dificultades se resuelven por parte de la dirección o hay personal de apoyo para eventualidades (como se enfrentan y manejan los conflictos)
- Reportes y quejas
 - Número de reportes de conducta en el último ciclo escolar (no en todas las escuelas).
 - Número de quejas remitidas por padres/madres y razón de las mismas y medio que utiliza para emitir la queja.

9. CAPITAL SOCIAL

- Colaboraciones y redes formales e informales que rodean la escuela: individuos, agencias, organizaciones, instituciones (DIF; POLICIA MUNICIPAL; BOMBEROS; ONG, etc.) que apoyan la escuela o son apoyados por ella.

Apéndice C. Guión para entrevista con equipos directivos

DATOS GENERALES:

- Nombre y cargo que desempeñan
- Antigüedad de cada uno en esta escuela
- Antigüedad de cada uno en el puesto directivo
- Tiempo trabajando juntos como directivos

1. PERCEPCION GENERAL DE LA ESCUELA POR PARTE DE LOS DIRECTIVOS

- Desde su opinión, ¿Cuál es el nivel de logro educativo de su escuela?
- ¿A qué atribuyen estos resultados respecto al nivel de logro?

2. ÁMBITO ORGANIZATIVO Y DE FUNCIONAMIENTO

2.1 EQUIPO DIRECTIVO

- ¿Qué funciones desempeña cada uno en el equipo directivo?
- ¿Qué actividades realizan en conjunto?
- ¿Cómo distribuyen el tiempo para llevar a cabo estas funciones?
- ¿Cuáles son los principales proyectos y objetivos que tienen como equipo directivo?

2.2 GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

- ¿Cómo distribuyen a los alumnos en los turnos y los grupos? ¿quién lo hace?
- ¿Cuál es el promedio de alumnos que hay en cada grupo?
- ¿Con que criterio se elaboran los horarios y se asignan grupos a los docentes? ¿quién lo hace?
- ¿Cómo se garantiza el tiempo efectivo de días de clase obligatorios y de trabajo en el aula?
- ¿Qué nos pueden decir de la planta docente? ¿es estable?
- ¿Cómo desarrollan sus reuniones de Consejo Técnico Escolar?
- ¿Existen acciones para promover el sentido de pertenencia de los docentes? ¿en qué consisten?

- ¿Cuál es su percepción sobre el trabajo y compromiso de los docentes?
- ¿Los docentes trabajan de forma colegiada? ¿Cómo lo hacen? ¿De qué manera se organizan?
- ¿Qué actividades desarrolla su Consejo de Participación Social?

2.3 PROYECTOS Y PLANES

- ¿Cómo elaboran el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)?
- ¿Quién participa en la elaboración del PAT y el PETE?
- ¿Dan a conocer el PAT y el PETE a la comunidad escolar? ¿cómo?
- ¿Participan en otros proyectos para mejora de la escuela? ¿cuáles? ¿en qué consisten?

2.4 EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES, EVALUACIÓN DE LA ESCUELA, EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y ACTIVIDADES

- ¿Cómo se evalúan el PAT y el PETE?
- ¿Cómo se evalúa el PEC? (sólo si participa en PEC)
- ¿Cómo se evalúa a los docentes y directivos en la escuela? ¿Quién realiza las evaluaciones?
- ¿Cómo evalúan las planeaciones de los profesores y su aplicación en el aula?
- Para ustedes ¿Qué importancia tienen los resultados que obtienen en ENLACE?
- ¿Qué uso le dan a los resultados de estas evaluaciones?

3. ÁMBITO DE DESARROLLO CURRICULAR Y METODOLÓGICO: PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

3.1 METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y MATERIALES DE ENSEÑANZA

- ¿Cómo planean y organizan los docentes las actividades diarias dentro del aula?
- ¿Qué estrategias de enseñanza aplican los docentes en el aula? ¿hay alguna innovación para la enseñanza del español, las matemáticas o ciencias?
- ¿Qué tipo de materiales didácticos utilizan los docentes en el tratamiento de los contenidos de aprendizaje? ¿son variados y suficientes?

- ¿Los profesores conocen los lineamientos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)? ¿Cómo la ponen en práctica en su trabajo cotidiano?
- ¿Con qué Tecnologías de la Información y Comunicación cuentan en la escuela? ¿Cómo las usan?
- En cuanto a la educación en valores, ¿hay valores establecidos que deben guiar las acciones diarias de la comunidad escolar? ¿cuáles son? ¿cómo los promueven?

3.2 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- ¿Siguen alguna estrategia de identificación de los alumnos con necesidades específicas? (Problemas de aprendizaje, sobresalientes, que no hablan español, etc.)
- ¿Cómo integran a los alumnos con necesidades específicas al colectivo escolar?
- ¿Tienen planeaciones especiales o adecuaciones curriculares para la enseñanza de los alumnos con necesidades específicas?
- ¿Cómo evalúan el impacto que tiene en el alumno la aplicación de un plan de tutoría u orientación?

3.3 EVALUACIÓN INTERNA DE LOS ALUMNOS

- ¿Quién y cómo establece los criterios de evaluación de los estudiantes?
- ¿En qué momentos evalúan a los alumnos?
- ¿Qué instrumentos utilizan para evaluar a los alumnos?
- ¿Las evaluaciones se adecuan a la diversidad o necesidades de los alumnos? ¿cómo?
- ¿Qué uso se le da a los resultados de las evaluaciones aplicadas a los alumnos?
- ¿Existe algún plan de seguimiento o apoyo para los estudiantes con bajos resultados?
¿En qué consiste?
- ¿Qué resultados han obtenido en las evaluaciones a los alumnos?

4. CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA

- ¿Cuál es su percepción global del clima de su escuela?
- Platíqueme un poco sobre las relaciones entre las personas que están en la escuela.
(Percepción de todas las posibles relaciones entre los diversos actores: entre profesores,

profesores-alumnos, profesores-directivos, profesores-padres de familia, directivos – alumnos, directivos-padres de familia, alumnos-alumnos).

- ¿Existen normas de convivencia explícitas? ¿cuáles son? ¿en qué consisten?
- ¿Qué actividades se realizan para fomentar la convivencia armónica y democrática?
- ¿Quiénes participan? ¿Cómo implementan las actividades?
- ¿Existen planes o actividades de integración para los nuevos docentes y estudiantes? ¿En qué consisten?
- ¿Cómo se previenen y/o resuelven los conflictos y la indisciplina?

5. FAMILIA Y COMUNIDAD

- ¿Cómo participan los padres de familia en la escuela? ¿Se han intentado estrategias para promover la participación activa de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles son las principales razones por las que los padres de familia visitan la escuela?
- ¿Cómo se relaciona la escuela con su entorno inmediato?
- ¿Hay alguna organización social o civil que participe en la escuela o la apoye? (DIF, Policía Municipal, bomberos, ONG, empresas).

6. CUESTIONES FINALES

- ¿Hay algún aspecto que quiera destacar o en el cual quiera profundizar?
- ¿Recomendaría que recabemos información adicional con otra persona de esta comunidad escolar?
- En caso de tener alguna duda... ¿podemos comunicarnos por teléfono con usted?

Apéndice D. Formato de hoja para registro de observación

OBSERVACIÓN DE LA ESCUELA

❖ Dinámica y organización

- Reglas de seguridad para ingresar a la escuela
- Reglas de ingreso a la escuela y las aulas
- Supervisión dentro y fuera de la escuela
- Percepción de disciplina
- Sensación de orden/desorden.

❖ Infraestructura/Cuenta con:

Biblioteca <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Canchas <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Auditorio <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Comedor <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Patio <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Aulas de medios <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Gimnasio <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Oficinas completas para el personal <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Áreas verdes <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Laboratorios <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Sala de juntas <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Equipo de seguridad (señalamientos de evacuación, extintores, equipo para brigadistas) <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Áreas techadas <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Salas de talleres <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Tienda escolar <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Comentarios adicionales			

❖ Aspecto físico

- Limpieza general de la escuela
- Color y calidad de la pintura
- Pertinencia, calidad y actualización de carteles, señalizaciones e información impresa
- Condición general de los edificios.
- Condición del mobiliario
- Aspecto de los baños (limpieza, cuenta con agua corriente, jabón, papel)
- ¿A qué huele La escuela?
- ¿Qué sensación da estar en el plantel?

❖ Ambiente y convivencia

- Actitud del personal hacia la visita
- Actitud de los estudiantes
- ¿Cómo se perciben las relaciones entre el personal?
- ¿Cómo se perciben las relaciones entre los estudiantes?
- ¿Cómo se perciben las relaciones entre el personal y los estudiantes?
- ¿Se percibe un ambiente de aprendizaje?

❖ **Comentarios u observaciones adicionales**

Apéndice E. Categorías y subcategorías

1. Percepción general de la escuela

- 1.1. Percepción del logro
- 1.2. Percepción general de la escuela
- 1.3. Atribución del logro

2. Entorno e historia de la escuela

- 2.1. Entorno
- 2.2. Entorno físico (Características de la colonia: servicios, pavimentación, vialidades, etc.)
- 2.3. Entorno social (Características de la comunidad: grupos sociales, problemas sociales, etc.)
- 2.4. Historia (Acontecimientos relevantes que forman parte de la historia de la escuela)

3. Gestión y organización de la escuela

- 3.1. Gestión del tiempo
 - 3.1.1. Tiempo efectivo de clase (Estrategias para garantizar que el tiempo de clase sea el estipulado)
 - 3.1.2. Asistencia y puntualidad (Estrategias para regular la asistencia y puntualidad de estudiantes y docentes)
- 3.2. Distribución de turnos y grupos (¿Cuántos estudiantes hay en la escuela, ¿cuántos por grupo? ¿cómo es el proceso de selección y distribución de estudiantes?)
- 3.3. Organización del personal (Selección de personal, asignación de docentes a los grupos, asignación de actividades, etc.)
- 3.4. Gestión de recursos extra (Actividades que se realizan para conseguir recursos extra, materiales y humanos)

- 3.5. Vinculación entre niveles y turnos (Comunicación al interior de la misma escuela, en caso de que la escuela tenga otro nivel aparte de secundaria o que maneje los dos turnos)
- 3.6. Actividades de supervisión a estudiantes, docentes y otro personal de la escuela (Cualquier actividad de supervisión, dentro y fuera del aula)
- 3.7. Otras actividades de gestión (Organización de CTE, festivales, cursos, etc.)

4. Equipo directivo (Director, subdirector y otros miembros considerados dentro del equipo directivo)

- 4.1. Tipo de liderazgo y características
- 4.2. Organización del equipo directivo (Funciones y actividades)
- 4.3. Metas y objetivos del equipo directivo
- 4.4. Formación del equipo directivo (Grado académico, cursos de actualización y experiencia en el cargo) *Pertenece a la categoría 7.
- 4.5. Permanencia del equipo directivo

5. Recursos

- 5.1. Infraestructura (edificio, calidad de las instalaciones, aulas, talleres, canchas, mobiliario, oficinas, biblioteca, rampas de acceso, áreas verdes, etc.)
- 5.2. Servicios (pavimentación, agua potable, luz, teléfono, internet, etc.)
- 5.3. TIC (aula de medios equipada, internet, computadoras, Enciclomedia, proyector, grabadora, etc.)
- 5.4. Recursos humanos
 - 5.4.1. Estabilidad de la plantilla (Antigüedad y movilidad del personal)
- 5.5. Gestión de recursos (Todas las actividades que se llevan a cabo para conseguir recursos materiales o humanos, o para realizar mejoras en la escuela)

6. Programas, planes y proyectos

- 6.1. Programas oficiales (Programa Escuela Segura PES, Programa Escuelas de Calidad PEC, Programa Escuela Verde, etc.)
- 6.2. Planes oficiales (Plan Anual de Trabajo PAT, Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE, etc.)
- 6.3. Proyectos propios de la escuela (Iniciativas académicas para mejorar el logro de los estudiantes)

7. Formación y compromiso del personal de la escuela (docentes, orientadores, prefecto, entre otros)

- 7.1. Formación Equipo Directivo (Antecedentes académicos, cursos de formación y experiencia laboral del Equipo Directivo –Director y Subdirector)
- 7.2. Formación del personal Docente (Antecedentes académicos y cursos de formación de Docentes)
- 7.3. Cursos de formación a otros miembros del personal escolar (Personal administrativo y de apoyo -Secretaria, orientador, prefecto, intendente, bibliotecario, etc.)
- 7.4. Compromiso del Personal (Cumplimiento de actividades obligatorias, participación en las actividades de la escuela, aportación a la solución de problemas, iniciativa, realización de actividades adicionales a sus funciones y entusiasmo por realizar sus actividades)
 - 7.4.1. Equipo Directivo
 - 7.4.2. Docentes
 - 7.4.3. Otros miembros del personal

8. Evaluación (otras evaluaciones que no sean las del aprendizaje de los estudiantes)

- 8.1. Evaluación del personal (Evaluación del desempeño a través de cuestionarios, exámenes, encuestas, observación directa, etc. ¿Quién realiza la evaluación? [Supervisor, Agencias externas, personal de la escuela, etc.]. Uso que se le da [Planeación de actividades, retroalimentación del personal, mejora, diagnostico, etc.]

- 8.1.1. Evaluación de equipo directivo (Director y subdirector)
- 8.1.2. Evaluación de los docentes
- 8.1.3. Evaluación del personal de apoyo (Personal administrativo y de apoyo. Secretaria, orientador, prefecto, intendente, bibliotecario, etc.)
- 8.2. Evaluación de programas, planes y proyectos
 - 8.2.1. Programas, planes y proyectos de la escuela (Evaluación de las actividades y productos de planes y proyectos, oficiales o propios de la escuela)
 - 8.2.2. Planeación docente (Valoración de la congruencia entre la planeación docente y las actividades)

9. Evaluación del aprendizaje de los alumnos

- 9.1. Tipo de evaluación (Interna o externa)
- 9.2. Momento y frecuencia
- 9.3. Prácticas e instrumentos de evaluación (Cómo organizan las actividades de evaluación y qué tipo de instrumentos utilizan: cuestionarios, exámenes, encuestas, observación directa, portafolios, proyectos, etc.)
- 9.4. Uso de la evaluación (Diagnóstico, seguimiento, intervención, planeación de actividades, etc.)

10. Metodología didáctica y materiales de enseñanza

- 10.1. Metodología didáctica
 - 10.1.1. Enfoque y estrategias de enseñanza (Tradicional, abierto, por competencias, constructivista, trabajo por proyectos, etc.)
 - 10.1.2. Planeación docente (Cómo se hace la planeación, cada cuánto se realiza, qué actividades se incluyen, etc.)
 - 10.1.3. Actividades de apoyo y remediales al estudiante (Tutorías, talleres, asesorías, etc.)

10.2. Materiales de enseñanza y uso que se les da

10.2.1. Material didáctico (Cualquier material que sea utilizado en las actividades de enseñanza: mapas, carteles, láminas, rompecabezas, etc.)

10.2.2. TIC (Aula de medios, internet, Enciclomedia, tabletas, televisión, equipo de cómputo, etc.)

10.2.3. Libros (De texto oficiales, no oficiales, biblioteca del aula, biblioteca de la escuela, etc.)

10.2.4. Laboratorio (Instalaciones y equipo de laboratorio)

10.2.5. Talleres (Instalaciones y equipo de talleres: máquinas de escribir, máquinas de coser, restiradores, etc.)

10.2.6. Deportes y otras actividades recreativas (Canchas, gimnasio, alberca, instrumentos musicales, balones, etc.)

11. Atención a la diversidad

11.1. Selección de estudiantes (Procesos de ingreso y permanencia)

11.2. Identificación de casos (Procedimientos para el diagnóstico de estudiantes con necesidades específicas: discapacidades físicas o intelectuales, problemas de conducta y aprendizaje, grupos minoritarios, extranjeros, etc.)

11.3. Atención y seguimiento (Estrategias de apoyo, acompañamiento o integración para estudiantes con necesidades específicas: tutorías, asesorías, actividades extracurriculares, etc.)

11.4. Adecuaciones curriculares y espaciales (Modificaciones que se realicen a los espacios, planeaciones, actividades y evaluación para apoyar a estudiantes con necesidades específicas)

12. Convivencia y clima escolar

12.1. Convivencia y clima positivo (Valores, compromiso moral, sentido de comunidad y pertenencia, apoyo entre pares, solidaridad, inclusión, etc.)

- 12.1.1. Entre estudiantes
- 12.1.2. Entre estudiantes y personal de la escuela
- 12.1.3. Entre el personal de la escuela
- 12.2. Convivencia y clima negativo (Conflictos, agresión, bullying, discriminación, vandalismo, drogadicción, corrupción y sobornos, etc.)
 - 12.2.1. Entre estudiantes
 - 12.2.2. Entre estudiantes y personal de la escuela
 - 12.2.3. Entre el personal de la escuela
- 12.3. Prevención y promoción de la convivencia (Normas de conducta, actividades de integración, reglamento escolar, vigilancia, cursos de capacitación, calendario de valores, etc.)
- 12.4. Intervención (Manejo, seguimiento y resolución de conflictos: sanciones, involucramiento de los padres, atención o canalización, etc.).

13. Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo

- 13.1. Relación con padres de familia
 - 13.1.1. Aspectos positivos (Participación y apoyo de los padres de familia hacia la escuela en aspectos académicos, sociales y de obtención de recursos. Estrategias de fomento a la participación y comunicación con los padres de familia: juntas, citatorios, programa de puertas abierta, escuela para padres, rendición de cuentas, medios de comunicación, etc.)
 - 13.1.2. Aspectos negativos (Falta de involucramiento de los padres, negligencia ante convocatorias de la escuela, conflictos, quejas, agresión, falta de comunicación de la escuela hacia los padres, medios de comunicación inadecuados, etc.)
- 13.2. Relación con la comunidad (Redes comunitarias. Interacción de la escuela con su entorno inmediato o su comunidad: colaboración entre la escuela y la comunidad u otras instancias)

- 13.2.1. Aspectos positivos (Colaboración con la comunidad, campañas de limpieza, reforestación, obras benéficas, comunicación, etc.)
- 13.2.2. Aspectos negativos (Conflictos, vandalismo, etc.)
- 13.3. Redes de apoyo (Apoyos que recibe la escuela de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, particulares: DIF, empresas, beneficiarios, instituciones educativas, etc.)

14. Otros

Apéndice F. Características del alumnado

A continuación, se muestran las características de la población estudiantil de las seis escuelas pertenecientes a la muestra. Se muestra el total de estudiantes que contestaron los cuestionarios (n^*) de la Estrategia Evaluativa Integral 2011, el total de estudiantes que eligieron la opción señalada (n) y, por último, el porcentaje que dicho total representa (%).

Tabla 25

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 1, parte 1

		n	%
Datos generales	Género (n^* 515)	Femenino	247 48 %
		Masculino	268 52 %
	Nacionalidad (n^* 503)	Mexicano	467 92.8 %
		Extranjero	36 7.2 %
Nació en Baja California (n^* 514)	Sí	427 83.1 %	
	No	87 16.9 %	
Preescolar (n^* 484)	Asistió un año o menos	112 23.14 %	
	Asistió más de un año	256 52.89 %	
	No asistió	116 23.96 %	
	Edad de ingreso en años (n^* 452)	5 11.28 %	
Trayectoria escolar	6	292 64.6 %	
	7	92 20.35 %	
	8 o más	17 3.76 %	
	Primaria (n^* 179)	Repetidor	34 19 %
Ausentismo	Inasistencias en el año escolar	6-7	4 2.39 %
		7-8	28 16.76 %
		General (n^* 167)	8-9 71 42.51 %
		9-10	64 38.32 %
		Ninguna	127 24.8 %
	1 a 3	188 36.7 %	

	(<i>n</i> * 512)	4 a 7	108	211 %
		8 a 15	50	98 %
		16 o más	39	7.6 %
Expectativas de estudio	Hasta cuál nivel quisiera estudiar (<i>n</i> * 515)	Secundaria	17	3.3 %
		Preparatoria/carrera técnica	87	16.9 %
		Licenciatura	248	48.2 %
		Maestría	66	12.8 %
		Doctorado	97	18.8 %
Integrantes de la familia con quienes vive	Vive con: (<i>n</i> * 515)	Familia nuclear	484	85 %
		Con otros familiares	26	5 %
		Madrastra o padrastro	1	0.2 %
		Otras personas	4	0.8 %
Datos de la madre o tutora	Situación laboral (<i>n</i> * 293)	Desempleada	180	61.43 %
		Empleada	113	38.56 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 221)	Sin estudios	53	23.98 %
		Primaria	81	36.65 %
		Secundaria	58	26.24 %
		Preparatoria	12	5.42 %
		Universidad	14	6.33 %
Maestría	1	.45 %		
Doctorado	2	.90 %		
Datos del padre o tutor	Situación laboral (<i>n</i> * 419)	Desempleado	14	3.34 %
		Empleado	405	96.65 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 211)	Sin estudios	40	18.95 %
		Primaria	65	38 %
		Secundaria	71	33.64 %
		Preparatoria	14	6.63 %
		Universidad	12	5.68 %
Maestría	9	4.26 %		
Doctorado	0	-		
Actividades lúdicas	Asiste al cine (<i>n</i> * 516)	Nunca	335	64.9 %
		Algunas veces	1500	29.1 %
		Casi siempre	26	5 %
		Siempre	5	1 %

Gastos personales (n* 515)	Asiste al museo	Nunca	427	82.9 %
		Algunas veces	78	15.1 %
		Casi siempre	6	1.2 %
		Siempre	4	0.8 %
	Dinero otorgado semanalmente (n* 515)	Nada	48	9.3 %
		\$100 o menos	217	42.1 %
		\$101 a \$200	184	35.7 %
		\$201 a \$300	43	8.3 %
	Más de \$300	23	4.5 %	

Tabla 26

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 1, parte 2

		Sí		No	
		n	%	n	%
Actividad laboral (n* 516)	Trabaja	155	30 %	361	70 %
Posibilidad de deserción (n* 515)	Piensa dejar de estudiar	33	6.4 %	482	93.6 %
Actitud hacia la lectura (n* 511)	Actitud positiva	389	76.2 %	122	23.9 %
Apoyo familiar en actividades académicas	Le enseñan a estudiar (n* 515)	381	74 %	134	26 %
	La ayudan a comprender un tema o materia (n* 514)	386	75.1 %	128	24.9 %
	Recibe ayuda para hacer tareas o trabajos	377	73.2 %	138	26.8 %

	(n* 515)				
	Un lugar tranquilo para estudiar	329	63.8 %	187	36.2 %
	(n* 516)				
	Un escritorio o mesa para estudiar	330	64.2 %	184	35.8 %
	(n* 514)				
Recursos para estudiar en el hogar.	Computadora para realizar tareas	190	36.8 %	326	63.2 %
Cuenta con:	(n* 516)				
	Calculadora	391	75.8 %	125	24.2 %
	(n* 516)				
	Diccionario	473	92.2 %	40	7.8%
	(n* 513)				
	Electricidad	499	97.1 %	15	2.9 %
	(n* 514)				
	Agua por tubería	433	83.9 %	83	16.1 %
	(n* 516)				
	Drenaje	273	52.9 %	243	47.1 %
	(n* 516)				
	Reparto de gas	508	98.4 %	8	1.6 %
	(n* 516)				
Servicios en el hogar	Recolección de basura	410	79.5 %	106	20.5 %
	(n* 516)				
	Telefonía fija	185	35.9 %	331	64.1 %
	(n* 516)				
	Internet	148	28.8 %	336	71.2 %
	(n* 514)				
	Televisión por paga	356	69 %	160	31 %
	(n* 516)				

Tabla 27

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 2, parte 1

		<i>n</i>	%		
Datos generales	Género (<i>n</i> * 274)	Femenino	143	52.2 %	
		Masculino	131	47.8 %	
	Nacionalidad (<i>n</i> * 269)	Mexicano	247	8.2 %	
		Extranjero	22	91.8 %	
	Nació en Baja California (<i>n</i> * 274)	Sí	169	61.7 %	
No		105	38.3 %		
Trayectoria escolar	Preescolar (<i>n</i> * 267)	Asistió un año o menos	102	38.2 %	
		Asistió más de un año	131	49.06 %	
		No asistió	34	12.73 %	
	Edad de ingreso en años (<i>n</i> * 231)	5 o menos	19	8.22 %	
		6	161	69.69 %	
		7	44	19.04 %	
		8 o más	7	3.03 %	
	Primaria (<i>n</i> * 111)	Repetidor	11	11 %	
		Promedio	6-7	2	1.86 %
			7-8	16	14.95 %
General (<i>n</i> * 107)		8-9	54	50.46 %	
	9-10	35	32.71 %		
Ausentismo (<i>n</i> * 275)	Inasistencias en el año escolar	Ninguna	54	19.6 %	
		1 a 3	86	31.3 %	
		4 a 7	78	28.4 %	
		8 a 15	33	12 %	
		16 o más	24	8.7 %	
Expectativas de estudio (<i>n</i> * 275)	Hasta cuál nivel quisiera estudiar	Secundaria	8	2.9 %	
		Preparatoria/carrera técnica	80	29.1 %	
		Licenciatura	110	40 %	
		Maestría	26	9.5 %	
		Doctorado	51	18.5 %	
Integrantes de la familia con quienes vive (<i>n</i> * 276)	Vive con:	Familia nuclear	273	99 %	
		Con otros familiares	2	.7%	
		Madrastra o padrastro	0	-	

		Otras personas	1	.4 %
Datos de la madre o tutora	Situación laboral (<i>n</i> * 270)	Desempleada	106	39.25 %
		Empleada	164	60.74 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 131)	Sin estudios	8	6.1 %
		Primaria	55	41.98 %
		Secundaria	58	44.27 %
		Preparatoria	9	6.87 %
		Universidad	1	.76 %
		Maestría	0	-
Doctorado	0	-		
Datos del padre o tutor	Situación laboral (<i>n</i> * 240)	Desempleado	16	6.66 %
		Empleado	224	93.33 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 145)	Sin estudios	7	4.82 %
		Primaria	54	37.24 %
		Secundaria	73	50.34 %
		Preparatoria	11	7.58 %
		Universidad	0	-
		Maestría	0	-
Doctorado	0	-		
Actividades lúdicas	Asiste al cine (<i>n</i> * 276)	Nunca	68	24.6 %
		Algunas veces	173	62.7 %
		Casi siempre	23	8.3 %
		Siempre	12	4.3 %
	Asiste al museo (<i>n</i> * 275)	Nunca	138	50.2 %
		Algunas veces	128	46.5 %
		Casi siempre	8	2.9 %
		Siempre	1	.4 %
Gastos personales (<i>n</i> * 275)	Dinero otorgado semanalmente	Nada	46	16.7 %
		\$100 o menos	138	50.2 %
		\$101 a \$200	66	24 %
		\$201 a \$300	19	6.9 %
		Más de \$300	6	2.2 %

Tabla 28

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 2, parte 2

		Sí		No	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Actividad laboral (<i>n</i> * 268)	Trabaja	46	17.16 %	222	82.83 %
Posibilidad de deserción (<i>n</i> * 276)	Piensa dejar de estudiar	22	8 %	254	92 %
Actitud hacia la lectura (<i>n</i> * 273)	Actitud positiva	206	75.5 %	67	24.5 %
Apoyo familiar en actividades académicas	Le enseñan a estudiar (<i>n</i> * 275)	193	70.2 %	82	29.8 %
	La ayudan a comprender un tema o materia (<i>n</i> * 274)	203	74.1 %	71	25.9 %
	Recibe ayuda para hacer tareas o trabajos (<i>n</i> * 275)	186	67.6 %	89	32.4 %
Recursos para estudiar en el hogar. Cuenta con:	Un lugar tranquilo para estudiar (<i>n</i> * 276)	178	64.5 %	98	35.5 %
	Un escritorio o mesa para estudiar (<i>n</i> * 274)	180	65.7 %	94	34.3 %
	Computadora para realizar tareas	152	55.5 %	122	44.5 %

	(n* 274))				
	Calculadora	224	81.2 %	52	18.8 %
	(n* 276)				
	Diccionario	254	92.4 %	21	7.6 %
	(n* 275)				
Servicios en el hogar	Electricidad	261	94.6 %	15	5.4 %
	(n* 276)				
	Agua por tubería	254	92.4 %	21	7.6 %
	(n* 275)				
	Drenaje	199	72.1 %	77	27.9 %
	(n* 276)				
	Reparto de gas	250	90.9 %	25	9.1 %
	(n* 275)				
Recolección de basura	233	84.4 %	43	15.6 %	
(n* 276)					
Telefonía fija	106	38.5 %	169	61.5 %	
(n* 275)					
Internet	96	34.9 %	179	65.1 %	
(n* 275)					
Televisión por paga	77	27.9 %	199	72.1 %	
(n* 276)					

Tabla 29

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 3, parte 1

		<i>n</i>	%		
Datos generales	Género (<i>n</i> * 309)	Femenino	150	48.5 %	
		Masculino	159	51.5 %	
	Nacionalidad (<i>n</i> * 304)	Mexicano	271	89.1 %	
		Extranjero	33	10.9 %	
	Nació en Baja California (<i>n</i> * 311)	Sí	267	85.9 %	
No		44	14.1 %		
Trayectoria escolar	Preescolar (<i>n</i> * 305)	Asistió un año o menos	84	27.54 %	
		Asistió más de un año	213	69.83 %	
		No asistió	8	2.62 %	
	Edad de ingreso en años (<i>n</i> * 265)	5 o menos	30	11.32 %	
		6	197	74.33 %	
		7	35	13.2 %	
		8 o más	3	1.13 %	
	Primaria (<i>n</i> * 130)	Repetidor	6	4.61 %	
		Promedio General (<i>n</i> * 125)	6-7	4	3.2 %
			7-8	5	4 %
8-9			44	35.2 %	
9-10			72	57.6 %	
Ausentismo (<i>n</i> * 311)	Ninguna	60	19.3 %		
	Inasistencias en el año escolar	1 a 3	119	38.3 %	
		4 a 7	70	22.5 %	
		8 a 15	36	11.6 %	
		16 o más	26	8.4 %	
Expectativas de estudio (<i>n</i> * 311)	Secundaria	5	1.6 %		
	Preparatoria/carrera técnica	32	10.3 %		
	Licenciatura	102	32.8 %		
	Maestría	54	17.4 %		
	Doctorado	118	37.9 %		
Integrantes de la familia con quienes vive (<i>n</i> * 311)	Vive con:	Familia nuclear	301	96.78 %	
		Con otros familiares	10	3.21 %	
		Madrastra o padrastro	0	-	

		Otras personas	0	-
Datos de la madre o tutora	Situación laboral (<i>n</i> * 298)	Desempleada	115	38.59 %
		Empleada	183	61.4 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 168)	Sin estudios	0	-
		Primaria	26	15.47 %
		Secundaria	67	39.88 %
		Preparatoria	36	21.42 %
		Universidad	26	15.47 %
		Maestría	10	5.95 %
Doctorado	3	1.78 %		
Datos del padre o tutor	Situación laboral (<i>n</i> * 249)	Desempleado	19	7.63%
		Empleado	230	9.23 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 137)	Sin estudios	4	2.91 %
		Primaria	21	15.32 %
		Secundaria	44	32.11 %
		Preparatoria	22	16.05 %
		Universidad	28	20.43 %
		Maestría	8	5.83 %
Doctorado	10	7.29 %		
Actividades lúdicas	Asiste al cine (<i>n</i> * 311)	Nunca	21	6.8 %
		Algunas veces	173	55.6 %
		Casi siempre	89	28.6 %
		Siempre	28	9 %
	Asiste al museo (<i>n</i> * 311)	Nunca	125	40.2 %
		Algunas veces	166	53.4 %
		Casi siempre	19	6.1%
		Siempre	1	.3 %
Gastos personales (<i>n</i> * 309)	Dinero otorgado semanalmente	Nada	25	8.1 %
		\$100 o menos	121	39.2 %
		\$101 a \$200	100	32.4 %
		\$201 a \$300	38	12.3 %
		Más de \$300	25	8.1 %

Tabla 30

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 3, parte 2

		Sí		No	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Actividad					
laboral	Trabaja	34	10.9 %	277	89.1 %
	(<i>n</i> * 311)				
Posibilidad de					
deserción	Piensa dejar de estudiar	9	2.9 %	302	97.1 %
	(<i>n</i> * 311)				
Actitud hacia la					
lectura	Actitud positiva	220	71.19 %	89	28.80 %
	(<i>n</i> * 309)				
	Le enseñan a estudiar	229	73.87 %	81	26.12 %
	(<i>n</i> * 310)				
	La ayudan a				
Apoyo familiar	comprender un tema o	257	82.6 %	54	17.4 %
en actividades	materia				
académicas	(<i>n</i> * 311)				
	Recibe ayuda para				
	hacer tareas o trabajos	238	76.77 %	72	23.22 %
	(<i>n</i> * 310)				
	Un lugar tranquilo para	234	75.2 %	77	24.8 %
	estudiar				
	(<i>n</i> * 311)				
Recursos para	Un escritorio o mesa	252	81.3 %	58	18.7 %
estudiar en el	para estudiar				
hogar.	(<i>n</i> * 310)				
Cuenta con:	Computadora para	279	89.6 %	32	10.3 %
	realizar tareas				

	(<i>n</i> * 311)				
	Calculadora	271	87.1 %	40	12.9 %
	(<i>n</i> * 311)				
	Diccionario	299	96.8 %	10	3.2 %
	(<i>n</i> * 309)				
Servicios en el hogar	Electricidad	309	100 %	0	-
	(<i>n</i> * 309)				
	Agua por tubería	306	98.4 %	5	1.6 %
	(<i>n</i> * 311)				
	Drenaje	303	97.4 %	8	2.6 %
	(<i>n</i> * 311)				
	Reparto de gas	309	99.4 %	2	.6 %
	(<i>n</i> * 311)				
Recolección de basura	299	96.1 %	12	3.9 %	
(<i>n</i> * 311)					
Telefonía fija	268	86.2 %	43	13.8 %	
(<i>n</i> * 311)					
Internet	262	84.5 %	48	15.5 %	
(<i>n</i> * 310)					
Televisión por paga	220	70.7 %	91	29.3 %	
(<i>n</i> * 311)					

Tabla 31

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 4, parte 1

		<i>n</i>	%		
Datos generales	Género	Femenino	246	57.3 %	
	(<i>n</i> * 429)	Masculino	183	42.7%	
	Nacionalidad	Mexicano	384	90.6 %	
	(<i>n</i> * 424)	Extranjero	40	9.4 %	
	Nació en Baja California	Sí	339	79 %	
(<i>n</i> * 514)	No	90	21 %		
Trayectoria escolar	Preescolar (<i>n</i> * 421)	Asistió un año o menos	82	19.47 %	
		Asistió más de un año	330	78.38 %	
		No asistió	9	2.13 %	
	Primaria	Edad de ingreso en años	5	64	16.36 %
		6	286	73.14 %	
7		39	9.97 %		
(<i>n</i> * 391) 8 o más		2	.5 %		
Repetidor	(<i>n</i> * 175)	2	1.2 %		
Ausentismo	Inasistencias en el año escolar (<i>n</i> * 430)	Ninguna	84	19.5 %	
		1 a 3	179	41.6 %	
		4 a 7	106	24.7 %	
		8 a 15	41	9.5 %	
		16 o más	20	4.7 %	
Expectativas de estudio	Hasta cuál nivel quisiera estudiar (<i>n</i> * 429)	Secundaria	2	.5 %	
		Preparatoria/carrera técnica	17	4 %	
		Licenciatura	116	27 %	
		Maestría	102	23.8 %	
		Doctorado	192	44.8 %	
Vive con:	Familia nuclear				

Integrantes de la familia con quienes vive	(n* 515)	Con otros familiares		
		Madrastra o padrastro	Otras personas	
Datos de la madre o tutora	Situación laboral (n* 411)	Desempleada	137	33.33 %
		Empleada	274	66.66 %
	Último grado de estudios (n* 246)	Sin estudios	0	-
		Primaria	13	5.28 %
		Secundaria	62	25.2 %
		Preparatoria	55	22.35 %
		Universidad	82	33.33 %
		Maestría	23	9.34 %
Doctorado	11	4.47 %		
Datos del padre o tutor	Situación laboral (n* 357)	Desempleado	10	2.8 %
		Empleado	347	97.19%
	Último grado de estudios (n* 245)	Sin estudios	2	.81 %
		Primaria	19	7.75 %
		Secundaria	47	19.18 %
		Preparatoria	57	23.26 %
		Universidad	77	31.42 %
		Maestría	32	13.06 %
Doctorado	11	4.48 %		
Actividades lúdicas	Asiste al cine (n* 432)	Nunca	13	3 %
		Algunas veces	238	55.1 %
		Casi siempre	145	33.6 %
		Siempre	36	8.3 %
	Asiste al museo (n* 432)	Nunca	223	51.6 %
		Algunas veces	200	46.3 %
		Casi siempre	5	1.2 %
		Siempre	4	.9 %
Gastos personales (n* 432)	Nada	46	10.6 %	
	Dinero otorgado semanalmente	\$100 o menos	192	44.4 %
	\$101 a \$200	124	28.7 %	
	\$201 a \$300	40	9.3 %	
	Más de \$300	30	6.9 %	

Tabla 32

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 4, parte 2

		Sí		No	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Actividad laboral (<i>n</i> * 425)	Trabaja	38	8.94 %	387	91.05 %
Posibilidad de deserción (<i>n</i> * 432)	Piensa dejar de estudiar	4	.92 %	428	99.07 %
Actitud hacia la lectura (<i>n</i> * 430)	Actitud positiva	211	72.4 %	119	27.7 %
Apoyo familiar en actividades académicas	Le enseñan a estudiar (<i>n</i> * 431)	328	76.1 %	103	23.9 %
	La ayudan a comprender un tema o materia (<i>n</i> * 430)	370	86 %	60	14 %
	Recibe ayuda para hacer tareas o trabajos (<i>n</i> * 432)	343	79.4 %	89	20.6 %
Recursos para estudiar en el hogar. Cuenta con:	Un lugar tranquilo para estudiar (<i>n</i> * 431)	363	84.2 %	68	15.8 %
	Un escritorio o mesa para estudiar (<i>n</i> * 432)	358	82.9 %	74	17.1 %
	Computadora para realizar tareas	397	91.9 %	35	8.1 %

	(<i>n</i> * 432)				
	Calculadora	401	92.8 %	31	7.2 %
	(<i>n</i> * 432)				
	Diccionario	424	98.1 %	8	1.9 %
	(<i>n</i> * 432)				
Servicios en el hogar	Electricidad	430	99.8 %	1	.2 %
	(<i>n</i> * 431)				
	Agua por tubería	431	99.8 %	1	.2 %
	(<i>n</i> * 432)				
	Drenaje	428	99.3 %	3	.7 %
	(<i>n</i> * 431)				
	Reparto de gas	427	98.8 %	5	1.2 %
	(<i>n</i> * 432)				
Recolección de basura	424	98.1%	8	1.9 %	
(<i>n</i> * 432)					
Telefonía fija	372	86.5 %	58	13.5 %	
(<i>n</i> * 430)					
Internet	378	87.5 %	54	12.5 %	
(<i>n</i> * 432)					
Televisión por paga	331	76.8 %	100	23.2 %	
(<i>n</i> * 431)					

Tabla 33

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 5, parte 1

		<i>n</i>	%		
Datos generales	Género (<i>n</i> * 228)	Femenino	107	46.9 %	
		Masculino	121	53.1 %	
	Nacionalidad (<i>n</i> * 220)	Mexicano	210	95.5 %	
		Extranjero	10	4.5 %	
	Nació en Baja California (<i>n</i> * 227)	Sí	29	12.8 %	
No		198	87.2 %		
Trayectoria escolar	Preescolar (<i>n</i> * 215)	Asistió un año o menos	66	30.69 %	
		Asistió más de un año	134	62.32 %	
		No asistió	15	6.97 %	
	Edad de ingreso en años (<i>n</i> * 191)	5 o menos	15	7.85 %	
		6	134	70.15 %	
		7	36	18.84 %	
		8 o más	6	3.14 %	
	Primaria (<i>n</i> * 74)	Repetidor	10	13.51 %	
		Promedio General (<i>n</i> * 68)	6-7	2	2.9 %
			7-8	6	8.82 %
8-9			22	32.35 %	
9-10			38	55.88 %	
Ausentismo (<i>n</i> * 230)	Ninguna	27	11.73 %		
	Inasistencias en el año escolar	1 a 3	76	33.04 %	
		4 a 7	56	24.34 %	
		8 a 15	40	17.39 %	
		16 o más	31	13.47 %	
Expectativas de estudio (<i>n</i> * 230)	Secundaria	7	3 %		
	Preparatoria/carrera técnica	61	26.5 %		
	Licenciatura	88	38.3 %		
	Maestría	35	15.2 %		
	Doctorado	39	17 %		
Integrantes de la familia con quienes vive (<i>n</i> * 230)	Vive con:	Familia nuclear	221	96.08 %	
		Con otros familiares	8	3.47 %	
		Madrastra o padrastro	0	-	

		Otras personas	1	.34 %
Datos de la madre o tutora	Situación laboral (<i>n</i> * 214)	Desempleada	111	51.86 %
		Empleada	103	48.13 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 128)	Sin estudios	5	3.9 %
		Primaria	27	21.09 %
		Secundaria	73	57.03 %
		Preparatoria	18	14.06 %
		Universidad	4	3.12%
		Maestría	1	.78 %
Doctorado	0	-		
Datos del padre o tutor	Situación laboral (<i>n</i> * 193)	Desempleado	14	7.25 %
		Empleado	179	92.74%
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 102)	Sin estudios	4	3.92 %
		Primaria	16	15.68 %
		Secundaria	54	52.94 %
		Preparatoria	17	16.66 %
		Universidad	9	8.82 %
		Maestría	1	.98 %
Doctorado	1	.98 %		
Actividades lúdicas	Asiste al cine (<i>n</i> * 230)	Nunca	24	10.4 %
		Algunas veces	158	68.7 %
		Casi siempre	42	18.3 %
		Siempre	6	2.6 %
	Asiste al museo (<i>n</i> * 230)	Nunca	98	42.6 %
		Algunas veces	117	50.9 %
		Casi siempre	11	4.8 %
		Siempre	4	1.7 %
Gastos personales (<i>n</i> * 230)	Dinero otorgado semanalmente	Nada	31	13.5 %
		\$100 o menos	102	44.3 %
		\$101 a \$200	64	27.8 %
		\$201 a \$300	16	7 %
		Más de \$300	17	7.4 %

Tabla 34

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 5, parte 2

		Sí		No	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Actividad					
laboral	Trabaja	33	14.79 %	190	85.2 %
(<i>n</i> * 223)					
Posibilidad de					
deserción	Piensa dejar de estudiar	7	7.4 %	213	92.6 %
(<i>n</i> * 230)					
Actitud hacia la					
lectura	Actitud positiva	174	75.32 %	57	24.67 %
(<i>n</i> * 231)					
	Le enseñan a estudiar	164	71.3 %	66	28.69 %
	(<i>n</i> * 230)				
	La ayudan a				
Apoyo familiar	comprender un tema o	173	75.5 %	56	24.5 %
en actividades	materia				
académicas	(<i>n</i> * 229)				
	Recibe ayuda para				
	hacer tareas o trabajos	165	71.7 %	65	28.3 %
	(<i>n</i> * 230)				
	Un lugar tranquilo para	148	64.3 %	82	35.7 %
	estudiar				
	(<i>n</i> * 230)				
Recursos para	Un escritorio o mesa	144	62.6 %	86	37.4 %
estudiar en el	para estudiar				
hogar.	(<i>n</i> * 230)				
Cuenta con:	Computadora para	147	63.9 %	83	36.1 %
	realizar tareas				

	(<i>n</i> * 230)				
	Calculadora	166	72.5 %	63	27.5 %
	(<i>n</i> * 229)				
	Diccionario	207	90.4 %	22	9.6 %
	(<i>n</i> * 229)				
Servicios en el hogar	Electricidad	227	99.1 %	2	.9 %
	(<i>n</i> * 229)				
	Agua por tubería	229	99.6 %	1	.4 %
	(<i>n</i> * 230)				
	Drenaje	222	96.9 %	7	3.1 %
	(<i>n</i> * 229)				
	Reparto de gas	228	99.1 %	2	.9 %
	(<i>n</i> * 230)				
Recolección de basura	225	98.3 %	4	1.7 %	
(<i>n</i> * 229)					
Telefonía fija	139	60.4 %	91	39.6 %	
(<i>n</i> * 230)					
Internet	140	60.9 %	90	39.1 %	
(<i>n</i> * 230)					
Televisión por paga	123	53.5 %	107	46.5 %	
(<i>n</i> * 230)					

Tabla 35

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 6, parte 1

		<i>n</i>	%		
Datos generales	Género (<i>n</i> * 431)	Femenino	205	47.6 %	
		Masculino	226	52.4 %	
	Nacionalidad (<i>n</i> * 405)	Mexicano	363	89.6 %	
		Extranjero	42	10.4 %	
	Nació en Baja California (<i>n</i> * 426)	Sí	328	77 %	
No		98	23 %		
Trayectoria escolar	Preescolar (<i>n</i> * 391)	Asistió un año o menos	115	29.41 %	
		Asistió más de un año	214	54.73 %	
		No asistió	62	15.85 %	
	Edad de ingreso en años (<i>n</i> * 372)	5 o menos	40	10.75 %	
		6	243	65.32 %	
		7	77	20.69 %	
		8 o más	12	3.22 %	
	Primaria (<i>n</i> * 171)	Repetidor	24	14.03 %	
		Promedio General (<i>n</i> * 68)	6-7	2	2.94 %
			7-8	6	8.82 %
8-9			22	32.35 %	
9-10			38	55.8 %	
Ausentismo (<i>n</i> * 431)	Ninguna	56	13%		
	Inasistencias en el año escolar	1 a 3	119	27.6 %	
		4 a 7	100	23.2 %	
		8 a 15	68	15.8 %	
		16 o más	88	20.4 %	
Expectativas de estudio (<i>n</i> * 433)	Secundaria	25	5.8 %		
	Preparatoria/carrera técnica	139	32.1 %		
	Licenciatura	157	36.3 %		
	Maestría	48	11.1 %		
	Doctorado	64	14.8 %		
Integrantes de la familia con quienes vive (<i>n</i> * 433)	Vive con:	Familia nuclear	398	91.91 %	
		Con otros familiares	31	7.15 %	
		Madrastra o padrastro	1	.23 %	

		Otras personas	3	.69 %
Datos de la madre o tutora	Situación laboral (<i>n</i> * 396)	Desempleada	183	46.21 %
		Empleada	213	53.78 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 215)	Sin estudios	15	6.97 %
		Primaria	86	40 %
		Secundaria	80	37.20 %
		Preparatoria	23	10.69 %
		Universidad	8	3.72 %
		Maestría	1	.46 %
Doctorado	2	.93 %		
Datos del padre o tutor	Situación laboral (<i>n</i> * 340)	Desempleado	23	6.76 %
		Empleado	317	93.23 %
	Último grado de estudios (<i>n</i> * 182)	Sin estudios	14	7.69 %
		Primaria	41	22.52 %
		Secundaria	78	42.85 %
		Preparatoria	29	15.93 %
		Universidad	16	8.79 %
		Maestría	3	1.64 %
Doctorado	1	.54 %		
Actividades lúdicas	Asiste al cine (<i>n</i> * 432)	Nunca	53	12.3 %
		Algunas veces	245	56.7 %
		Casi siempre	105	24.3 %
		Siempre	29	6.7 %
	Asiste al museo (<i>n</i> * 432)	Nunca	248	57.4 %
		Algunas veces	162	37.5 %
		Casi siempre	17	3.9 %
		Siempre	5	1.2 %
Gastos personales (<i>n</i> * 432)	Dinero otorgado semanalmente	Nada	34	7.9 %
		\$100 o menos	172	39.8 %
		\$101 a \$200	132	30.6 %
		\$201 a \$300	5	13.4 %
		Más de \$300	36	8.3 %

Tabla 36

Datos generales de la población estudiantil, Escuela 6, parte 2

		Sí		No	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Actividad laboral (<i>n</i> * 418)	Trabaja	70	16.74 %	348	83.25 %
Posibilidad de deserción (<i>n</i> * 433)	Piensa dejar de estudiar	36	8.3 %	397	91.7 %
Actitud hacia la lectura (<i>n</i> * 429)	Actitud positiva	297	69.2 %	132	30.8 %
Apoyo familiar en actividades académicas	Le enseñan a estudiar (<i>n</i> * 432)	338	78.2 %	94	21.8 %
	La ayudan a comprender un tema o materia (<i>n</i> * 430)	360	83.7 %	70	16.3 %
	Recibe ayuda para hacer tareas o trabajos (<i>n</i> * 431)	325	75.4 %	106	24.6 %
Recursos para estudiar en el hogar. Cuenta con:	Un lugar tranquilo para estudiar (<i>n</i> * 433)	295	68.1 %	138	31.9 %
	Un escritorio o mesa para estudiar (<i>n</i> * 433)	308	71.1 %	125	28.9 %
	Computadora para realizar tareas	255	58.9 %	178	41,1 %

	(n* 433)				
	Calculadora	327	75.5 %	106	24,5 %
	(n* 433)				
	Diccionario	406	94.2 %	25	5.8 %
	(n* 431)				
Servicios en el hogar	Electricidad	426	98.4 %	7	1.6 %
	(n* 433)				
	Agua por tubería	400	92.6 %	32	7.4 %
	(n* 432)				
	Drenaje	359	83.3 %	72	16.7 %
	(n* 431)				
	Reparto de gas	419	97.2 %	12	2.8 %
	(n* 431)				
Recolección de basura	417	96.5 %	15	3.5 %	
(n* 432)					
Telefonía fija	232	53.7 %	200	46.3 %	
(n* 432)					
Internet	224	52.1 %	206	47.9 %	
(n* 430)					
Televisión por paga	339	78.3 %	94	21.7 %	
(n* 433)					

Apéndice G. Comparativo de factores de riesgo y protectores por categoría

Tabla 37

Entorno e historia

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Se encuentra en una zona rural de alta vulnerabilidad social -Tiene estudiantes migrantes indígenas	-El personal directivo y docentes ha cambiado continuamente durante los 10 años de operación	***	***	-La escuela se encuentra en una comunidad conflictiva -La rotación del equipo directivo es constante	-Constante rotación del personal directivo -La escuela se encuentra ubicada en un contexto conflictivo, (problemas de vandalismo y adiciones en la zona) -Se caracteriza por recibir a estudiantes migrantes, repetidores o expulsados de otras escuelas
Protectores	-Fue una de las primeras secundarias de la región -Las empresas de la zona apoyaban con recursos	***	***	-La dirección ha sido en extremo estricta	-Los docentes se han responsabilizado de la escuela a falta de equipo directivo	-El personal docente suple cuando no hay directivos

Tabla 38

Organización

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Falta personal	-Falta personal -Algunos docentes trabajan en otras escuelas (hasta en cinco planteles), esto repercute en agotamiento del docente	-Falta personal	***	***	-Falta personal -Se cuenta con tres prefectas, una trabajadora social, cuatro secretarias y una contralora -Se pierde tiempo al trasladarse de un aula a otra (estudiantes o docentes) -Mal manejo del tiempo -Los docentes no trabajan colaborativamente

<p>Protectores</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se establecen y respetan los horarios -Las horas “libres” se destinan a asesorar a los estudiantes -Se mantiene una buena relación administrativa con el turno vespertino 	<ul style="list-style-type: none"> -Destinan el tiempo disponible a realizar actividades académicas -Se coordinan para suplir cuando un docente falta -Hay material preparado para impartir clase cuando un docente falta -Se realizan juntas constantemente, participa toda la comunidad escolar -Prefectura u orientación se hacen cargo de impartir clase o supervisar a los estudiantes cuando falta un docente -Se supervisa que los estudiantes se encuentren dentro del aula, pasados cinco 	<ul style="list-style-type: none"> -Optimizan el tiempo disponible respetando los tiempos de clase -Cuando no está cubierto el personal directivo, el personal docente se hace cargo del puesto -La asignación de los estudiantes la realiza el SE, la distribución de los estudiantes en los grupos se lleva a cabo considerando factores como: edad, necesidades de la familia y apellido -El director elabora los horarios, para ello considera las necesidades de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> -Se utiliza el timbre para cumplir con el horario -El director supervisa personalmente, tanto a estudiantes como al personal docente, durante la realización de las actividades -Se procura que todo el tiempo disponible se destine a realizar actividades académicas -No se realizan actividades extracurriculares -La puerta de entrada se cierra a la hora de inicio de clases (7:00 am) -La disciplina en todos los ámbitos, tanto académicos como laborales es en extremo estricta 	<p style="text-align: center;">***</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La orientadora lleva a cabo campañas sobre higiene y salud personal, revisa a los estudiantes a manera de prevenir la pediculosis -Dentro de las funciones de la prefecta se encuentran: el llamar a los padres de familia en caso de que un estudiante falte, supervisar la entrada de los estudiantes al plantel, supervisar la disciplina, llevar un registro de la asistencia de los docentes, organiza y supervisar la asamblea y elaborar un reporte diario de todas estas y otras actividades
--------------------	--	--	--	---	--	--

minutos de la entrada a clase	<p>-Se cuenta con tres prefectos, mismos que dan la bienvenida a los estudiantes a la hora de entrada, supervisan su presentación y la puntualidad</p> <p>-Si falta un docente, este se suple y se atiende a los estudiantes en el aula o se envían a la biblioteca para reforzar la lectura</p>	
-------------------------------	--	--

Tabla 39

Equipo directivo

Factores	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3	
	Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Hay rotación de personal		***	-Hay rotación de personal directivo	-El director cumple sus funciones en los dos turnos pertenecientes al plantel -Desde la inspección se percibe falta de liderazgo del equipo directivo -El equipo directivo delega responsabilidades en cascada -La responsabilidad de la escuela recae en la orientadora y algunos docentes	-El personal directivo cambia constantemente -El personal docente cumple funciones de la dirección

<p>Protectores</p>	<p>-Se trabaja de manera colaborativa</p> <p>-El equipo directivo se apoya en los prefectos para distintas actividades</p> <p>-Las funciones de la directora son principalmente las administrativas (dar cumplimiento a lo requerido por el SE)</p> <p>-Las funciones del subdirector son: revisar planeaciones, asistencias y demás cuestiones relacionadas con el personal. Apoya a la directora en lo administrativo</p> <p>-Las funciones administrativas son prioritarias, pero también se consideran relevantes las actividades sociales</p>	<p>-La directora mantiene buena comunicación con su equipo de trabajo</p> <p>-Se delegan responsabilidades</p> <p>-Dentro de las funciones de la subdirectora está el elaborar los horarios y organizar las actividades escolares</p> <p>-La directora se encarga de cumplir otras funciones ajenas a su cargo, para suplir la carencia de personal (es contralora de los dos turnos)</p>	<p>-Las funciones del director incluyen la administración de recursos, reuniones con docentes, asignación de horarios a docentes, asistencia a eventos escolares.</p> <p>-El director motiva e invita a los docentes a actualizarse</p> <p>-La subdirectora se encarga de supervisar y acompañar a docentes e intendentes, proporcionar materiales a los mismos, apoyar en la disciplina, mantener comunicación con los padres de familia y llevar bitácora de actividades</p>	<p>-El equipo directivo es percibido por toda la comunidad como estricto</p> <p>-Se trabaja de manera colaborativa</p> <p>-El director alienta a los docentes a tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes</p> <p>-El exdirector fue fundador y pieza central de la escuela</p> <p>-Las metas del equipo directivo se encuentran centradas en aspectos pedagógicos</p>	<p>***</p>	<p>-La subdirectora supervisa el trabajo de los docentes por realizando visitas al aula</p>
--------------------	--	---	--	--	------------	---

Tabla 40

Recursos humanos y materiales

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Rotación de personal -Falta de recursos -Falta de algunos servicios (agua potable y drenaje)	-No cuenta con servicio de telefonía ni internet en la localidad -No cuentan con aula de medios ni laboratorios -Solo cuentan con una secretaria y una prefecta para atender a 18 grupos	-Falta personal	-Falta mantenimiento a la infraestructura e inmobiliario	-Falta mantenimiento a la infraestructura e inmobiliario	-No se realizan actividades de gestión -No se cuenta con el mobiliario suficiente para el alumnado -En ocasiones carecen de electricidad -Falta mantenimiento estructural en el área de sanitarios -Carecen de intendentes suficientes para atender todo el plantel
Protectores	-Se llevan a cabo diversas actividades de gestión	-La directora gestiona recursos para la escuela	-Los padres de familia apoyan económicamente	-La escuela cuenta con directora, subdirector, tres secretarías, tres	-Se generan recursos económicos por medio de la tienda escolar	-Los ingresos de la tienda escolar se destinan a comprar el

<p>-El personal de la escuela cuida y mantiene limpias las instalaciones</p> <p>-Se cuenta con aula única, un solo docente imparte clase en esa aula</p>	<p>-Lo que se ingresa de Beca Progreso se destina a equipar a la escuela</p> <p>-Utilizan internet por medio de un dispositivo de banda ancha</p>	<p>para conseguir los recursos que faltan</p> <p>-Se invierte en infraestructura</p>	<p>intendentes, tres prefectos, un orientador, un médico, un trabajador social, un bibliotecario, un laboratorista y la planta docente</p>	<p>material de aseo de la escuela (escobas, trapeadores, jabón, etc.) y artículos de higiene personal para los estudiantes (papel sanitario, toallas sanitarias, etc.)</p>
--	---	--	--	--

Tabla 41

Planes, programas y proyectos propios

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	***	***	***	***	***	-La planeación que la escuela realiza no se ve manifestada en sus resultados
Protectores	-Se realizan de manera colaborativa entre la dirección y el personal de la escuela -Se atiende a múltiples programas -Se implementan programas propios	-Se tiene como prioridad el fomento a la lectura -Se realizan campañas de reciclaje -Participan en distintos programas tanto académicos como otros enfocados en atender temáticas juveniles	-Se participa en el PAT y PETE, así como el programa Escuelas de Calidad -Se organizan pláticas sobre salud e higiene personal	-La escuela implementa el PAT, así como el programa Escuela y Salud	-Ejecutan el Plan Nacional de Lectura	-Toda la comunidad participa en la construcción del PAT

Tabla 42

Formación y compromiso del personal

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	***	***	***	***	***	-Desde la inspección se percibe que el personal docente y directivo no se encuentra totalmente comprometido
Protectores	-Todo el personal de la escuela se encuentra comprometido con el desarrollo integral de los estudiantes -La inspección se encuentra comprometida con la escuela	-Personal altamente comprometido -Fomento al sentido de pertenencia en toda la comunidad académica -Los docentes trabajan tiempo completo -Algunos de los docentes son fundadores de la escuela	-El compromiso de los docentes es alto, así como las expectativas que estos tienen de los estudiantes	-Todos los docentes participan en Carrera Magisterial -El sentido de pertenencia de los docentes es muy “arraigado”	-Los docentes se encuentran comprometidos	-Todos los docentes cuentan con algún grado académico, ya sea de licenciatura o maestría y algunos se encuentran en Carrera magisterial

Tabla 43

Evaluación de la escuela

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	***	***	***	***	***	-La escuela no se encuentra adscrita a ninguna Zona escolar
Protectores	-La escuela se evalúa por medio del cumplimiento de las metas planteadas y los resultados académicos de los estudiantes	-La supervisión evalúa a la escuela por medio de visitas al plantel -La supervisión revisa las planeaciones docentes (a modo de evaluación) y realiza sugerencias -La Mesa Técnica evalúa a la escuela por medio de visitas al plantel, entrevistas al personal y solicitando evidencias de su trabajo,	-La escuela evalúa a los docentes por medio de la <i>Ficha escalafonaria</i> -La escuela es supervisada por las visitas al plantel por parte de la supervisión de zona	-Los docentes son evaluados por medio de Carrera Magisterial y durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar	-La escuela es supervisada por medio de visitas al plantel -La escuela es evaluada con base en los resultados que los estudiantes obtienen -Los docentes son evaluados por medio de Carrera Magisterial -El trabajo del equipo directivo se evalúa de manera autónoma	-El Departamento de Secundarias del Sistema Educativo Estatal es el encargado de supervisar a la escuela -La evaluación de la escuela se realiza por medio de Carrera Magisterial

también se supervisa durante las reuniones de Consejo técnico Escolar

-La directora supervisa a los docentes dentro del aula para comprobar la congruencia de su trabajo con lo presentado en sus planeaciones

-La directora lleva un registro fotográfico de sus actividades de supervisión, toma evidencia del desempeño del personal de la escuela

-Las evaluaciones externas, como la prueba Enlace, se utilizan de referente como método de diagnóstico y comparación

Tabla 44

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	***	***	***	***	***	***
Protectores	-Se responden preguntas como las que componen la prueba Enlace antes de su aplicación	-Los criterios generales de evaluación se realizan en colectivo -Cada docente establece los criterios particulares de evaluación al interior de su materia -Se utilizan diversos medios de evaluación: examen, tareas, trabajos individuales y en equipo, participación en clase, elaboración de portafolios, cuaderno de trabajo, bitácora,	-La evaluación se realiza de forma continua -Son diversos los instrumentos que se utilizan para evaluar	-La evaluación se realiza de manera bimestral -Los criterios de evaluación son elaborados por cada docente, dependiendo de la materia en cuestión -Los instrumentos que se utilizan para evaluar a los estudiantes son: examen, proyectos, exposiciones, tareas y trabajos	-La evaluación se realiza de manera bimestral -Los criterios de evaluación son elaborados por cada docente, dependiendo de la materia en cuestión -Los resultados de la prueba Enlace se utilizan como referente diagnóstico	-La evaluación se realiza de manera bimestral -Los instrumentos utilizados son: tareas, proyectos, participación en clase, reportes de laboratorio y exámenes -Los exámenes son elaborados por los docentes por academias -Los resultados de la prueba Enlace se analizan y comparan a nivel municipal

cuaderno de apuntes y proyectos

-La evaluación se realiza en distintos momentos, semestral, bimestral o por parcial, esto, dependiendo de la materia y el criterio del docente

-Se responden preguntas como las que componen la prueba Enlace antes de su aplicación

Tabla 45

Metodología didáctica y materiales de enseñanza

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Falta equipo de cómputo	***	***	***	-Son pocos los docentes que diversifican su metodología o el material de enseñanza	***
Protectores	-Los docentes innovan en las estrategias de enseñanza que utilizan -Los docentes usan recursos y materiales propios al impartir clase	-Los docentes utilizan recursos y materiales propios al impartir clase -Los docentes se comunican entre sí para fomentar la transversalidad en las materias -Los docentes utilizan diversas estrategias y materiales de enseñanza, desde las tradicionales hasta innovadoras	-Se construyó un aula de medios, la cual se utiliza para impartir clase y otras actividades -Se trabaja en pares -Los materiales de enseñanza que se utilizan son: rotafolios, plumones, libros y TIC (cañón proyector, videos, películas)	-Se utilizan estrategias tradicionales (cartulinas, juegos geométricos, etc.) e innovadoras (TIC) -En el laboratorio se utilizan materiales de uso común	-Algunos de los docentes utilizan TIC (radiograbadora, televisión o cañón proyector) para impartir sus clases	-Los docentes realizan actividades académicas a ser desarrolladas en equipo, en binas o de manera individual -Se realizan actividades académicas fuera del aula -Los materiales de enseñanza varían en función de la materia -Se cuenta con talleres de carpintería, costura,

-Los mismos estudiantes
fungen como tutores
para la materia de
matemáticas

-Las estrategias se
adecuan a la materia en
cuestión

-Los ATP apoyan en las
planeaciones docentes
aportando a su
construcción

taquimecanografía,
computación y diseño de
estructuras metálicas

Tabla 46

Atención a la diversidad

Factores	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3	
	Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Tienen estudiantes con NEE -No se cuentan con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE	-Tienen estudiantes con NEE -No se cuenta con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE	-Tienen estudiantes con NEE -No cuentan con el personal capacitado para atender a estudiantes con NEE -Los padres de familia no informan a la escuela de las NEE que sus hijos tienen	-Tienen pocos estudiantes con NEE	-Tienen estudiantes con NEE	-Tienen estudiantes con NEE -Las adecuaciones curriculares que se hacen no se ven reflejadas en las planeaciones que entregan a la supervisión
Protectores	-Los docentes y el equipo directivo buscan estrategias para atender a los estudiantes con NEE	-Se canaliza a los estudiantes con NEE a centros de apoyo gratuitos -Se apoyan en estudiantes de servicio social, ya sea que	-Se realizan modificaciones estructurales -Se realizan modificaciones a las planeaciones docentes	-Se realiza un examen diagnóstico -Se supervisa a los estudiantes en riesgo de reprobación por medio	-Al inicio del ciclo escolar se aplica un examen con fines diagnósticos (para saber cuántos mesabancos se necesitarán)	-Se cuenta con USAER dentro del plantel

	colaboren dentro del plantel o en sus instituciones de procedencia		de entrega de tareas y su cuaderno de trabajo -Tienen pocos estudiantes con NEE	-Al inicio del ciclo escolar se aplica un examen para conocer la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias -Los estudiantes con NEE se detectan por los docentes durante las clases -Los docentes adecuan las planeaciones -Se canalizan a los estudiantes con NEE
--	--	--	--	--

Tabla 47

Convivencia y clima escolar

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Hay problemas de adicciones, pandillas y vandalismo	***	***	***	-Dentro del reglamento se encuentra estipulado que los estudiantes no pueden ingresar a la escuela si no portan el uniforme escolar completo	-El clima entre los docentes es tenso -El clima entre estudiantes es tenso -Los estudiantes muestran indisciplina -Existen problemas de adicción (estudiantes)
Protectores	-Existe un reglamento aprobado por la comunidad escolar y la CNDH -Se solicitó el apoyo de Seguridad Pública y se vigilan los alrededores de la escuela	-Se gestionan recursos para destinarlos al fomento de actividades deportivas	-La relación con los padres de familia y la comunidad es cordial	-Se realizan dos eventos sociales al año, festejo por Navidad y festejo por el día del estudiante	***	-A solicitud de la dirección, Psicólogos han realizado pláticas -En cada ceremonia se habla sobre valores y cada mes se estudia un valor

Tabla 48

Relación bidireccional con redes de apoyo

Factores	Tipo 1 Alto Residuo – Contexto Vulnerable		Tipo 2 Alto Residuo – Contexto No Vulnerable		Tipo 3 Bajo Residuo – Contexto Vulnerable	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Riesgo	-Hay presencia de pandillas al interior de la escuela y en los alrededores -Los padres de familia no pueden asistir a la escuela por cuestiones laborales		***	***	***	-Se encuentra enclavada en una comunidad conflictiva -Hay pandillas alrededor de la escuela -La intervención de los padres de familia en la escuela es poca o nula -El personal docente se encuentra dividido a raíz de la división sindical -La relación con los padres de familia es tensa debido a la inconformidad de estos por los cambios continuos en el personal directivo -La relación con la comunidad es mala -Alrededor de la escuela hay pandillas y molestan a los estudiantes -Hay problemas de grafiti y vandalismo

Protectores	-Se gestiona el apoyo de diversas instancias civiles y gubernamentales	-Se canaliza a los estudiantes con NEE a centros de apoyo gratuitos -Se apoyan en estudiantes de servicio social, ya sea que colaboren dentro del plantel o en sus instituciones de procedencia	-La escuela se apoya en DIF e IES, también en los padres de familia y en la comunidad	-Los padres de familia se involucran y apoyan a la escuela, incluso de manera económica	*** -La escuela se apoya en Patrulla juvenil y DARE
-------------	--	--	---	---	--

