Factores de ineficacia escolar

School ineffectiveness factors

Reyes Hernández-Castilla *
F. Javier Murillo **
Cynthia Martínez-Garrido ***

Universidad Autónoma de Madrid

En este artículo se presenta el proceso y los resultados de una investigación de enfoque cualitativo que busca comprender las razones por las que algunas escuelas no logran que sus alumnos aprendan tanto como sería esperable teniendo en cuenta su contexto. Se trata de un estudio en profundidad en ocho escuelas "eficaces negativas" de Educación Primaria de otros tantos países iberoamericanos. Dichas escuelas fueron seleccionadas a partir de un estudio más amplio, de carácter cuantitativo y en el que se midió no solo su desempeño en áreas curriculares, como Lengua y Matemáticas, sino también diferentes variables socio-afectivas como el autoconcepto o el bienestar en la escuela bajo un planteamiento de valor agregado. Mediante la aplicación de grupos focales a docentes, estudiantes, y padres y madres, entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, y a través de la observación del aula y la escuela se consiguió una imagen holística. Entre los factores hallados se encuentra un clima negativo, la falta de compromiso y motivación, la sensación de desánimo, el poco trabajo en equipo del profesorado, una dirección ausente o autoritaria, la poca implicación de las familias, las bajas expectativas globales, los procesos de enseñanza reproductivos, e instalaciones inadecuadas y desatendidas.

Descriptores: Eficacia Escolar, Desempeño, Organización escolar, Primaria, Iberoamérica.

This paper presents the process and results of a qualitative research approach that seeks to understand the reasons why some schools fail with the student learning as it would be expected by their context. Based on a theoretical framework focused on School Effectiveness Research, this is a study about a prototypical schools approach has been performed in eight Primary schools from eight other Iberoamerican countries. These schools were selected from a larger study, quantitative and in which was measured not only in curricular performance areas such as Mathematics and Reading, but also in different socio-affective variables as self-concept or wellbeing at school in the sense on *added value.* The instruments applied were focus groups of teachers, students and parents, semi structured interviews of teachers and principals and classroom observation in order to have an holistic picture of these schools. Among the factors founded are a negative climate, lack of commitment, motivation and teamwork of teachers, absent or authoritarian direction, little families involvement, low expectations, teaching reproductive processes and inadequate facilities and neglected.

Keywords: School Effectiveness, Performance, School organization, Primary Education, Latin America.

*Contacto: reyes.hernandez@uam.es
**Contacto: javier.murillo@uam.es
***Contacto: cynthia.martinez@uam.es

Recibido: 12 de julio 2013
1ª Evaluación: 28 de septiembre 2013
Aceptado: 29 de septiembre 2013

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/

Introducción

La investigación sobre Eficacia Escolar, en sus cuarenta años largos de existencia, nos ha aportado una gran cantidad de información acerca de lo que funciona en educación y lo que no. Los miles de estudios desarrollados en todos países del mundo en este tiempo nos han ido legando algunas lecciones aprendidas sin las cuales seguramente tendríamos sistemas educativos no solo de peor calidad, sino también mas inequitativos (Sammons, 2007).

A pesar de ello, perviven aún ciertas reticencias hacia esta línea de investigación (p.e. Murillo, 2005, 2006), algunas de ellas justificadas y bien fundamentadas, y otras cargadas de pre-juicios y desconocimientos (Scheerens, Bosker y Creemers, 2001; Teddlie y Reynolds, 2001). Una de las que entran en este segundo bloque es la que aduce que su metodología es exclusivamente cuantitaviva, con las limitaciones que eso conlleva (p.e. Riddell, Brown y Duffield, 1998; Thrupp, 1999). Ello no sólo no es cierto, sino que es posible afirmar que esta línea hunde sus orígenes en la metodología cualitativa.

Efectivamente, tras el Informe Coleman (Coleman et al., 1966) y sus reanálisis (p.e. Jenks et al., 1972), la línea de investigación sobre eficacia escolar se inició con el estudio de Weber (1971). Una de las aportaciones metodológicas más importante de este trabajo fue desarrollar un estudio de casos de escuelas que conseguían que los alumnos aprendieran más de lo esperado a pesar de encontrarse en un entorno vulnerable, contradiciendo así los resultados del Informe Coleman. Desde entonces se han realizado multitud de investigaciones sobre eficacia escolar con un enfoque cualitativo.

La mayoría de estudios de este tipo, sin embargo, se han centrado en estudiar escuelas eficaces, solas o contrastándolas con escuelas "normales", lo que se llama el enfoque de escuelas prototípicas positivas. Pocos trabajos existen que se hagan centrados en analizar aquellas escuelas que más dificultades tienen para que sus alumnos aprendan, lo que serían "escuelas ineficaces" o prototípicas negativas.

En este artículo se presenta el proceso y los resultados de un estudio cualitativo en profundidad de ocho escuelas ineficaces situadas en ocho países de Iberoamérica: Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, para intentar entender qué factores determinan sus resultados por debajo de lo esperado.

1. Marco Teórico

Se entiende por escuela eficaz "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias" (Murillo, 2005:30). Desde esta perspectiva, las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces.

Como se ha señalado, le investigación sobre Eficacia escolar nació con una perspectiva cualitativa. Efectivamente, ya en 1971, el profesor y supervisor estadounidense George Weber llevó a cabo un pequeño estudio que inició una época en la historia de la investigación sobre eficacia escolar, tanto por los planteamientos de partida y resultados, como por la metodología utilizada (Weber, 1971). Rompiendo la tradición de estudios con grandes muestras, esta investigación analizó solamente cuatro centros que se

diferenciaban por tener unos resultados académicos especialmente elevados a pesar de encontrarse en ambientes socio-económicamente desfavorecidos.

A partir del estudio de Weber y, fundamentalmente, durante la década de los 70, se realizaron una gran cantidad de trabajos que compartían ese planteamiento metodológico: pocos centros pero cuyas características contextuales y rendimiento les hacían ser especiales, eran centros prototípicos o *outliers*, como se denominan técnicamente en inglés (p.e. Austin, 1978; Brookover y Schneider, 1975; Brookover y Lezotte, 1977; Ellis, 1975; Lezzote, Edmonds y Ratner, 1974; Maden, Lawson y Sweet, 1976; New York State Department of Education, 1974, 1976; Phi Delta Kappa, 1980; Spartz, 1977; Venezky y Winfield, 1979; Wilder, 1977).

En estas investigaciones lo más usual es analizar escuelas prototípicas positivas, aunque en ocasiones se comparan escuelas especialmente eficaces con escuelas "medias" (Stringfield, 1994b). Pero también se estudian escuelas especialmente eficaces con otras especialmente ineficaces, obteniendo resultados interesantes.

Aunque la época dorada de la investigación sobre eficacia escolar de carácter cualitativo se vivió en los años 70, la misma continúa con fuerza en la actualidad (Martinez-Garrido, 2012). Así, algunos relevantes estudios que comparan escuelas especialmente eficaces e ineficaces son los desarrollados por Bobbett, Ellett, Teddlie, Livier, Rugutt (2002), o Shefali (2011), e investigaciones que se han centrado en el estudio de escuelas ineficaces: Stoll (2005) y van der Grift y Houtveen (2006, 2007).

En América Latina, desde los primeros trabajos de eficacia escolar, hace ya más de 40 años, se han desarrollados cientos de trabajos de una buena calidad (Murillo, 2007a). La mayoría de ellos plantean un carácter cualitativo. Sirvan de ejemplo dos trabajos, el influyente estudio de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004) "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza", posiblemente el mejor trabajo con esta metodología desarrollado en América Latina, y el interesante pero menos conocido "Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables", realizado por el LLECE/UNESCO (2002).

Como hemos dicho en la introducción, los resultados obtenidos los estudios -cualitativos o cuantitativos- tanto en Iberoamérica como en otras latitudes, nos han aportado una idea de los factores que funcionan en educación: los factores de eficacia escolar y de aula. Así revisiones internacionales clásicas como la de Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Sheerens y Bosker (1997), o la más reciente de Sammons (2007); o los trabajos en Iberoamérica de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) de Murillo (2003, 2007a) o Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido (2011), nos muestran un alto grado de coherencia en los factores escolares asociados al desarrollo de los estudiantes, factores que, según sean positivos o negativos, serán de eficacia o de ineficacia escolar. Los podemos resumir en diez: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos. Estos factores se completarían con otros contextuales y de entrada.

2. Objetivos y Metodología

El objetivo de este estudio es comprender las razones que hacen que algunas escuelas no consigan que sus alumnos aprendan tanto como sería esperable teniendo en cuenta su contexto. Para ello se realizó un estudio de casos con 8 escuelas de Educación Primaria de ocho países de Iberoamérica especialmente ineficaces. Se entiende como tales aquellas escuelas en las cuales los estudiantes tuvieron unos resultados por debajo de lo previsto en Lengua, Matemáticas, Autoconcepto, Satisfacción con la escuela, Convivencia y Comportamiento social, teniendo en cuenta su Rendimiento previo, el Nivel socio-económico y cultural de las familias, el Hábitat, así como la Lengua materna y su Origen inmigrante o nativo.

Los países donde están las escuelas son Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. La elección de estos países vino definida por el Convenio Andrés Bello, institución intergubernamental financiadora del estudio. En todo caso, dada la variedad de países puede ser considerado como una imagen representativa del conjunto de Iberoamérica.

Para su selección se partió de un estudio anterior donde se analizaron 90 escuelas (10 en cada país, excepto en Perú en el que se estudió a 20), elegidas por su rendimiento alto o bajo en pruebas nacionales de evaluación u opinión de los supervisores (Murillo, 2007b, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, 2011b; Murillo y Martínez-Garrido, 2012). De ellas, se obtuvieron los resultados de seis variables de producto: dos cognitivas (Rendimiento en Lengua y en Matemáticas) y cuatro socio-afectivas (Auto-estima, Comportamiento, Convivencia, Satisfacción con la escuela) se seleccionaron a partir de un planteamiento de valor añadido, es decir, a partir de los residuales de los modelos multinivel con 4 niveles de análisis con las siguientes variables de ajuste: Nivel socio-educativo y Nivel cultural de las familias, Rendimiento previo, Género, Lengua materna (española u otra) y Origen (nativo o inmigrante). De ellos se eligió la escuela de cada país con residuales más bajos, es decir, especialmente ineficaces. Dadas las características de las escuelas, no se darán ni sus nombres ni cualquier dato que puede ayudar a identificarlas y, con ello, estigmatizarlas.

Las categorías de análisis "a priori" fueron los resultados obtenidos por la investigación internacional ya comentados: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos.

Para el estudio se utilizaron diferentes técnicas, tales como: la observación directa de las clases, grupos focales a padres y estudiantes, entrevistas focalizadas a directores y docentes, así como varios cuestionarios. El planteamiento era abierto, de manera que cada equipo, en cada país, tuviera la oportunidad de fijarse en los elementos más destacados y relevantes de cada centro. Este enfoque permitió contextualizar la relevancia de lo hallado y manifestar su singularidad.

La información recogida, entre la que se encontraba el informe de cada país con la descripción de la escuela ineficaz estudiada, se analizó mediante el software Atlas.Ti. Todos los materiales (transcripción de grupos focales, entrevistas, informes de investigadores...) se sistematizaron a la luz de las categorías analíticas del estudio, si bien

se tuvieron en cuenta posibles categorías emergentes, según algunos de los lineamientos propuestos por la teoría fundamentada, desde la perspectiva de Anselm Strauss (Strauss y Corbin, 2007); sin embargo, dicha propuesta no guió la totalidad del proceso analítico, pues también se recurrió a la propuesta de Auerbach y Silverstein (2003) sobre los momentos por los que atraviesa el proceso analítico cualitativo, cuando se trata de material textual. La secuencia se refleja en el gráfico 1.

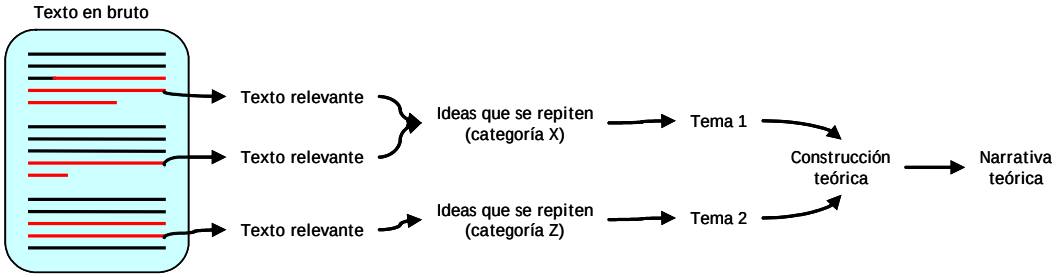

Gráfico 1. Secuencia seguida para el análisis cualitativo
Fuente: Auerbach y Silverstein (2003)

3. Resultados

La gran cantidad de información recogida de las ocho escuelas consideradas como ineficaces aporta una imagen global en las que los diferentes elementos están íntimamente entrelazados formando un todo. Sin embargo, para facilitar la comunicación, se ha hecho un esfuerzo de agrupar por factores, aun reconociendo el riesgo que se corre al intentar fragmentar una realidad compleja y con ello perder la riqueza de esa cultura escolar que es lo que hace una escuela especialmente ineficaz. En este apartado se va a intentar apuntar los elementos comunes que se derivan del análisis de los investigadores, mostrados en las descripciones de los estudios de caso. Ello no significa que en todas las escuelas estén presentes todos los factores, sino que se toma en cuenta lo reiterado o mayoritariamente presente.

3.1. Clima de centro y de aula

Quizá sea la existencia de un clima "negativo" en el centro el elemento que más inmediatamente distingue a estas escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan. Efectivamente, la presencia de un ambiente enrarecido, con claras tensiones entre colectivos o intracolectivos o la falta de satisfacción de los implicados, es un factor destacado especialmente por los investigadores que han analizado, en profundidad, las escuelas menos eficaces.

Este "clima negativo" se define, en primer lugar, por unas relaciones desconfiadas en la comunidad escolar. El clima en estas escuelas es tenso, con malas relaciones entre docentes o con escasos espacios de participación de los profesores, los alumnos y las familias, en donde los mecanismos y procesos de comunicación son difusos y asistemáticos.

Sirve como ejemplo este caso extremo donde han existido problemas entre padres y profesores, y entre los docentes y la dirección, algo que según los propios docentes se dice pasa por el irrespeto:

> *"En todo el año,... se ha hecho unas... dos asambleas generales dentro del establecimiento. Y en esas dos sesiones, nunca se ha terminado en sana paz, nunca."*

> *"Ha habido problemas,... denuncias por la radio, la prensa, de todo. Lamentablemente, esta institución está desprestigiada..."*

Otro ejemplo de este clima lo narra un padre que ha intentando ingresar al colegio para asuntos particulares:

> *"(…) a qué viene: ¿por qué está aquí? Lo que necesitaban de mí yo estaba en todo, pero de esa fecha a esta parte me cierran las puertas, usted es el apoderado o el papá o la mamá tienen que quedarse afuera de la reja, tú no tienes ninguna posibilidad, tú necesitas hablar con alguien del colegio y no tienes ninguna posibilidad, de partida porque la auxiliar se cree dueña del colegio."*

También los docentes se refieren a padres de familia que vienen al colegio a dar problemas o insultan a algunos profesores. Otros padres que se vuelven "resentidos" por decisiones que consideran injustas como son los criterios de conformación de grupos o las calificaciones.

El clima que se da en el aula es causa y consecuencia del clima en el centro. Y en estas escuelas se han encontrado casos de climas que difícilmente pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Analicemos algunos casos.

Según describen los investigadores, la nota general que impera en un aula de uno de los centros analizados es el desorden. Es frecuente que el tutor golpee en la mesa solicitando orden pues el alumnado, si no está hablando, desayuna, juega arrojándose papeles o cualquier otro objeto, etc. En determinadas ocasiones, sobre todo antes del recreo, el maestro les amenaza escribiendo en la pizarra los nombres de los que se van a quedar sin salir al patio, pero el castigo no se cumple. Se observan también algún castigo como poner de cara a la pared a sus alumnos (castigo que tampoco se cumple, puesto que una serie de mesas en desuso impiden el paso a la pared y el alumno opta por sentarse en una de ellas, sin que el tutor le diga nada). En alguna ocasión, el docente contesta llamadas a su teléfono móvil o lo manipula mientras los niños realizan distintas tareas. Cabría añadir, como apunte final de lo observado en este aula, que se aprecian diálogos agresivos entre iguales, desatención a las normas de comportamiento en el aula, negligencia en cuanto al mantenimiento de la limpieza en la misma, desinterés por la interacción con el profesor, etc.

En otra escuela se perciben relaciones ambivalentes y el uso del castigo físico como técnica para mantener el orden y la disciplina en sus aulas y son prácticas comunes al interior de los salones de clase (el maltrato físico también se produce en los hogares de estos niños). Los docentes se quejan de que varios de sus alumnos son agresivos y llegan a la escuela "sin modales", los cuales deberían haber aprendido en casa. Por otro lado, los estudiantes concuerdan en señalar que sus profesores los tratan bien solo cuando ellos se portan correctamente, pero si no lo hacen suelen ser castigados físicamente. Esta situación fue corroborada por los padres de familia. A continuación un fragmento de uno de las entrevistas a estudiantes:

> *"Cuando le ayudamos (a la profesora) nos trata bien, nomás. Pero cuando no le hacemos caso, nos trata mal."*
>
> *"Si hacemos travesuras, nos tiran palos."*

En casos extremos se han descrito sucesos de maltrato a los alumnos por parte de un profesor. En palabras de un padre:

> *"Porque mi hijo me ha comentado que ahora hay alumnos que el profesor les coge y les pega.... Dice que a veces les pega con la correa, o a veces les patea, o a veces les da contra el pupitre."*

Sobran comentarios.

Este malestar, sin embargo, no es compartido por todas las escuelas. En algunas de ellas no se aprecia un especial clima de tensiones entre los agentes educativos, y no hay quejas de los padres en relación con el trato de los maestros hacia los alumnos. El clima es ordenado y tranquilo; quizá excesivamente relajado. De hecho, en una escuela se relata la anécdota de que, en los recreos, la encargada de tocar el timbre para anunciar la vuelta a clase se demora en ocasiones hasta un cuarto de hora, la atonía es la característica definitoria.

3.2. Implicación, compromiso y trabajo en equipo de los docentes

Directamente ligado a los problemas de relación entre los docentes, en las escuelas menos eficaces se detecta una escasa implicación y compromiso de muchos profesores y profesoras.

Así, en las escuelas estudiadas, en general, la fuerte desmotivación del conjunto de los docentes se observa cuando señalan que se cambiarían de escuela si pudieran ya que el clima no es bueno y no se sienten cómodos trabajando en esa escuela; también, en ocasiones esa desmotivación viene ligada a quejas por el salario o las condiciones laborales.

En todos los casos se aprecia una falta de implicación y compromiso por parte de los docentes; también se ha encontrado la inexistencia de un trabajo coordinado o en equipo entre los profesores. En algunas escuelas, se muestran medianamente satisfechos con sus condiciones laborales, así como con las oportunidades de perfeccionamiento profesional. Esa tendencia es parecida, aunque algo menor, en lo que se refiere a las oportunidades de promoción profesional.

Sirva como muestra lo que ocurre en una escuela, donde, según afirma el director, los docentes no se sienten comprometidos con la gestión del centro educativo, sólo se preocupan por cumplir su horario de trabajo. Por su parte, los profesores manifiestan que el sueldo que reciben no cubre sus necesidades de traslado y alimentación diaria, por lo cual se ven obligados después del horario escolar a realizar actividades adicionales que les permitan obtener ingresos extras. Esto termina repercutiendo negativamente en la preparación de sus clases. Asimismo, sus bajos honorarios tampoco les ofrece la oportunidad de elegir a qué capacitaciones asistir para actualizarse y poder tener herramientas pedagógicas para mejorar sus clases. Refieren que, generalmente, las capacitaciones gratuitas son de bajo nivel académico. En la misma se evidencia que no existe un trabajo coordinado ni en equipo en la escuela. Cada docente realiza su labor de manera aislada, por ello ninguno sabe lo que pasa al interior de los otros salones de clase.

3.3. Liderazgo y gestión

Al igual que en las escuelas más eficaces, en las menos eficaces el papel del director o directora es absolutamente clave para comprender la situación del centro. En las escuelas en las que los niños aprenden menos de lo esperado no se encuentra un estilo de liderazgo común en las ocho experiencias. Así, encontramos desde estilos de liderazgo más autoritarios a directivos ausentes, incluso en alguna de ellas la dirección puede no ser considerada como mala gestión.

Sin embargo, es posible encontrar tres características que definen el actuar de las personas que ejercen la dirección en las escuelas menos eficaces: su despreocupación por la escuela; su estilo más volcado en lo burocrático y administrativo que en lo pedagógico y su clara falta de liderazgo. El director no es un líder válido para los maestros, quienes no ven en él a un profesional en el cual apoyarse o con una voz autorizada para provocar cambios o innovación en su quehacer profesional. De este modo, la dirección actúa desde el poder que otorga la autoridad del cargo y no desde el liderazgo técnico.

Analicemos algunos ejemplos:

En una de las escuelas el rol de director es asumido por un profesor que también es periodista, político y líder barrial; sin embargo, no se ocupa de la escuela sino para las actividades sociales. Entre sus características se encuentran su sentido del humor, su flexibilidad en el trato con las personas, su interés por relacionarse con autoridades de la localidad para obtener ayudas para la escuela... pero no dirigir una institución educativa. Existe un numeroso grupo de profesores que cuestiona esta actitud y cree que la gestión del director es negativa para la institución. Se ha mencionado que su presencia en la escuela se limita a la organización de actividades sociales, que son reseñadas por él mismo en la prensa del lugar. No visita las clases, no se entera de los problemas de los alumnos, no ejerce un liderazgo pedagógico. La imagen que da la escuela es que los profesores trabajaban y la escuela funciona a pesar del director. Dejemos hablar al docente de otra escuela para sumergirnos en el actuar de su director:

> *"Es una dirección centrada exclusivamente en los aspectos administrativos, ejercida de manera autoritaria e individual y en donde no existe un equipo de gestión en el cual delegar funciones y ciertos ámbitos de decisión. De este modo, la dirección se consume y agota en manejar la contingencia y las urgencias cotidianas (ausencia de profesores, indisciplina de los alumnos, falta de materiales, celebraciones, suspensión de clases, etc.), sin que exista una gestión orientada a generar las condiciones para alcanzar metas de mediano y largo plazo centradas en aspectos referidos al desarrollo y aprendizajes de los alumnos e instancias que se preocupen de que se actúe en concordancia."*

Los docentes y los padres y madres de familia de una tercera escuela afirman que el director no logra asumir un verdadero liderazgo, que es claramente administrativo y menos pedagógico. Según ellos, no está preparado técnicamente (a pesar de tener varios años de experiencia) para el puesto. Todo ello es potenciado por el hecho de tener a su cargo un aula, la de tercer grado (a quienes también termina descuidando), unido a que cuando uno de los profesores no asiste al centro educativo (una práctica muy común en esa escuela), él es quien se encarga de reemplazarlo, lo que limita aún más el tiempo necesario para dirigir adecuadamente la marcha del centro.

No se perciben en la escuela estrategias de mediano o largo plazo para la gestión de recursos humanos o financieros, sino más bien repuestas puntuales a las peticiones y demandas de cada docente para la asignación de cursos u horarios, de tal forma que maneja la gestión en función de la contingencia y las urgencias cotidianas. Ni se planifica porque tampoco es capaz de expresar qué es lo que quiere que sus alumnos aprendan o desarrollen con las actividades que les propone; de tal forma que lleva a que la coordinación entre el director y la plana docente se refleja descuidada. Los docentes manifestaron que la falta de comunicación y coordinación entre ellos y el director ha generado que el trabajo se realice de manera aislada y sin una cabeza que los guíe. En palabras de uno de los profesores la situación es como sigue:

> *"(…) falta de comunicación y relación entre los docentes y la parte administrativa, estamos muy distanciados. Se han roto relaciones y no hay coordinación."*

Un ejemplo de un director con un claro estilo autoritario se ve en la siguiente escuela donde, a pesar de los esfuerzos que manifiestan hacer los docentes para lograr el trabajo en equipo, surge un factor disociador de dicha posibilidad: la presencia de directivos autoritarios que imponen decisiones no consensuadas con los docentes.

"Aunque demos nuestro punto de vista, al final hacemos lo que él dice."

Es lo que señala un docente, refiriéndose al tipo de relación que tienen en su plantel con el director. En paralelo a lo mencionado, se da el caso de directivos que se limitan a estar en las reuniones en las cuales es estrictamente necesaria su presencia pero que no participan en las demás actividades ni se relacionan con todos los docentes ni los estidiantes.

3.4. Expectativas del profesor y de los estudiantes

En el discurso de los docentes, la tendencia principal que aparece es la de una percepción y visualización de los niños y sus familias en términos de sujetos carentes de condiciones básicas para iniciar procesos de aprendizajes relevantes. Muchos de los docentes subrayan que los niños muestran muy pocas habilidades cognitivas y sociales. De acuerdo con su opinión, la mayoría de los niños y niñas son lentos, carecen de concentración, de motivación y no son perseverantes.

El horizonte de posibilidades que ven para sus alumnos es, por tanto, muy pequeño y limitado. De acuerdo con su mirada muy pocos continuarán y egresarán de la Secundaria y menos aún llegarán a estudios superiores. Para quienes apuestan por una continuidad de estudios de tipo secundario, éstos se limitan a una formación de tipo técnica y en el marco de un oficio. Cuesta que de manera espontánea señalen e identifiquen características y aspectos positivos sobre sus alumnos. Al ser instados a ello, la gran mayoría sólo lo hace referencia a algún alumno en particular (raros y muy pocos) y en aspectos artísticos, manuales y deportivos. En cuanto a las actitudes y las disposiciones algunos docentes destacan su personalidad, su actitud de colaboración, afectividad, respeto y su motivación por aprender.

En conjunto, entre los maestros, al no disponer de altas expectativas en cuanto al futuro de sus alumnos y lo suelen identificar como principales responsables de los resultados académicos alcanzados y de las insuficiencias existentes. Las expectativas académicas no siempre son compartidas, por ejemplo, un director señala que "existe poco éxito por el nivel cultural de las familias", y parece ocurrir algo similar con los docentes: apenas un escaso 13% dice estar de acuerdo con que sus alumnos sean capaces de alcanzar excelentes rendimientos, mientras más de la mitad afirma no estar de acuerdo. Algunos profesores piensan que muchos alumnos no finalizarán sus estudios, entendidos como grupo-clase, y que no seguirán estudiando al finalizar la enseñanza obligatoria. Sin embargo, cuando se les pregunta por cada uno de ellos de forma individual, sostienen que la mitad de los alumnos finalizará estos estudios, pero la otra mitad cursará estudios universitarios.

Una preocupación creciente con respecto al cambio en la motivación hacia el aprendizaje que, según ellos, se opera en los estudiantes tras su paso a Secundaria: en varias ocasiones nos comentaron que, mientras que los niños y niñas de Primaria aprenden casi con avidez y están muy motivados, en cuanto pasan a Secundaria "se transforman" y pierden toda motivación. Así mismo, los docentes hablan con nostalgia de hace unos años, cuando los niños que cursaban estudios en este centro "hacían carrera", poniendo como ejemplo a la madre de un alumno que ahora es profesora de Infantil en otro colegio del pueblo, o a otro alumno del centro, que actualmente dirige la sucursal de un banco en

el pueblo. En algún caso, la situación económica no es acuciante pero juega en contra de las expectativas de realización de estudios superiores. Se considera, por ejemplo que dado que en el pueblo donde se sitúa el centro es fácil alcanzar un buen nivel económico sin estudios, por lo que los padres no sienten la necesidad de que sus hijos continúen en la escuela una vez completada la enseñanza obligatoria.

Las familias comparten la idea preconcebida de que por ser parte de los segmentos más pobres de la sociedad carecen de los recursos y las prácticas educativas coherentes con las demandas y propósitos de las escuelas, situación que ellos atribuyen a la escasa escolaridad de los padres. Existe una total y consensuada falta de reconocimiento y validación del rol pedagógico y formador de las familias. Los profesores expresan que es muy poco lo que se puede hacer por estos niños, porque las condiciones familiares no son las más apropiadas y además la misma planta física de la escuela no ayuda.

3.5. Las familias y su participación

En estas escuelas menos eficaces estudiadas, la participación de los padres puede considerarse como escasa. Si se atiende tanto a la asistencia como al apoyo escolar a sus hijos, los padres se encuentran bastante ausentes, bien porque sus niveles educativos son muy bajos o porque se les convoca prioritariamente a la escuela para proporcionarles información sobre el rendimiento de sus hijos o solicitarles colaboración en el mantenimiento de la escuela.

En una escuela el director se queja se la escasa participación de las familias a pesar de que, en su opinión, ésta es fundamental para el centro.

> *"(...) se limitan a matricularlos, a enviar a sus hijos a la escuela para que reciban el desayuno escolar y a asistir de vez en cuando a algunas faenas de trabajo colectivo que se organizan en la escuela. Pero nada más".*

Algunas de las actividades que se organizan en esta escuela y a las que el director se refiere están relacionadas con la mejora de la infraestructura, la recolección de fondos para adquirir algún material para el centro educativo o la celebración de alguna fiesta patronal. Un niño dice al respecto...

> *"Mi papá sólo viene a la escuela para torear en la fiesta y no para ver mis notas."*

El limitado tiempo con el que cuentan los padres y el bajo nivel educativo de la gran mayoría de ellos, aparentemente les imposibilita brindar apoyo a sus hijos en sus hogares. El siguiente fragmento ejemplifica la percepción que los docentes tienen acerca del grado de implicación de los padres con la educación de sus hijos.

> *"Es poca la relación de la escuela con los padres debido a que los papás no tienen mucho tiempo, generalmente todo el día paran en la chacra y no pueden estar asistiendo a la escuela. Solo de vez en cuando. No hay comunicación."*

Esta situación incide en que los padres y madres sean poco receptivos y participativos en el proceso educativo de sus hijos. De manera que el intercambio entre docentes y padres de los alumnos existe, pero no parece ser lo suficientemente sistemático como se desearía; asimismo que no les apoyen en su trabajo en la escuela. En cuanto a la implicación, también destaca que los padres no se preocupan por la enseñanza incluso llevan a sus hijos a trabajar.

Los docentes manifiestan malestar porque los padres sólo asisten a la entrega de notas y no se acercan a las escuelas por iniciativa propia, a no ser que sus hijos hayan obtenido malas calificaciones; en esas ocasiones sí se acercan los padres a reclamar al respecto,

pero cuando se trata de conocer el programa pedagógico que se está trabajando, no asisten. Para algunos docentes, los padres:

> *"(…) siempre se fijan en la parte negativa: 'usted ha llegado tarde', pero nunca dicen: 'usted viene a trabajar horas extra' o una palabra de aliento; todo es lo negativo; en lugar de levantarnos moralmente tratan de destruirnos... "*

3.6. Los procesos de enseñanza

Esta investigación, observando lo que ocurre en las aulas, así como hablando con docentes, madres y padres y niños y niñas, ha verificado que lo que acontece en el aula tiene una importancia fundamental para entender por qué algunas escuelas no consiguen que sus estudiantes aprendan. Aun no siendo el objetivo de este trabajo centrarse en los procesos de enseñanza, sí que es importante destacar algunos elementos clave.

En primer lugar, se observa que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de estas escuelas se limitan a la reproducción de contenidos. De esta forma la interacción entre profesor-alumno se reduce que los niños reiteren la respuesta ya ofrecida por el propio maestro. En estas aulas, no plantean preguntas, ni hacen proposiciones, pues es la respuesta única, la copia, el mecanismo de la operación aritmética, lo que finalmente prima como aprendizaje esperado por los profesores. Si a ello se le suma que no siempre los contenidos son interesantes para los alumnos, no es raro observar que algunos pierden interés en el esfuerzo y no terminen la tarea encomendada.

En estas escuelas, en muchas ocasiones situadas en entornos vulnerables, los esfuerzos se orientan a resolver los problemas más acuciantes de la comunidad que tiene más un carácter afectivo y psicosocial que estructural. Las prioridades en las clases a veces se centran en actividades relacionales, los programas de baile y demás eventos de carácter social. Siendo así, los estudiantes encuentran normal hacer de la escuela un centro de relaciones interpersonales y de festejos de todos los motivos posibles, mientras que el estudio, la preparación para el futuro, el desarrollo de competencias, la formación integral, quedan relegados a un segundo plano.

Otro elemento interesante es el deficiente uso del tiempo de enseñanza. La mala gestión del tiempo, bien sea por su pérdida excesiva durante el desarrollo de la clase en actividades de distribución o de mantener la disciplina, o bien por la ausencia de puntualidad en el comienzo de las sesiones o por la pérdida de días escolares, es una constante en estas aulas.

En estas aulas entienden la atención a la diversidad como prácticas de discriminación y exclusión con aquellos que tienen más problemas para aprender. A estos niños se les ve trabajando aislados del resto la mayor parte de las veces y con actividades más sencillas, aburridas y aún más reproductivas de contenidos que las que realizan sus compañeros de aula. Incluso los docentes, sin mayores cuidados, expresan en voz alta y frente a quien quiera escucharlos, las limitaciones que poseen dichos alumnos y los múltiples esfuerzos que ellos deben hacer para 'sacarlos adelante'. Lo anterior es un indicador más de las limitaciones, falta de estrategias y mecanismos por parte de los profesores para manejar la heterogeneidad y trabajar con distintos niveles de aprendizaje en el aula. No aparece tampoco en el discurso de los maestros, la generación e implementación de estrategias pertinentes para que los niños que están más atrasados puedan avanzar y se incorporen a los procesos de aprendizaje del resto del curso.

Por último, es interesante destacar que la evaluación académica, aunque presente, no se aprovecha suficientemente para resaltar logros y corregir deficiencias en el aprendizaje de los alumnos. Cuando los alumnos cometen errores o se equivocan, los docentes se

limitan a señalar el error sin utilizarlo como una oportunidad de fortalecer el aprendizaje buscado. De esta manera, los alumnos no saben qué se espera de ellos y qué fue lo que hicieron mal o porqué y, por tanto, cómo mejorarlo.

3.7. Instalaciones y recursos

Llama, por último, la atención que en estas escuelas, cuyos estudiantes sacan peores resultados de los esperables, las aulas y las instalaciones estén sucias y descuidadas. Son poco acogedoras y con muy escasa ornamentación en las paredes. En ocasiones a esto se añaden unas instalaciones y recursos inadecuados y claramente deficientes, bien sea por que las aulas son pequeñas, o bien porque los pupitres son insuficientes para el número de niños matriculados. En ocasiones, incluso, los propios maestros y maestras han debido cederles sus escritorios para que ellos puedan recibir las clases.

Sirva la descripción que hace un investigador de la visita a las aulas de una de estas escuelas:

> *"Las aulas de clase son pequeñas, oscuras y con muy mala ventilación, que por los techos bajos, el hacinamiento y el clima tropical hacen por momentos que el calor sea insoportable. La estrechez de las aulas de clase es tal que cuando fuimos o distribuir las pruebas y los formularios de la investigación era imposible pasar por entre los pupitres para entregarlos a cada uno de los alumnos."*

Esta precariedad no se ve en todos las centros estudiados, algunos de ellos cuentan con pupitres para todos los niños, existen materiales de enseñanza elaborados por las profesoras, afiches, unos pocos libros, textos de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas. Pero es frecuente que sean locales poco ventilados, aunque con un adecuado sistema acústico. No destaca por abundantes y atractivos adornos y decorados, con su carga de alegría, iniciativa y optimismo. En algunas de ellas se podría tratar incluso de una negligencia en cuanto al mantenimiento de la limpieza.

> *"(…) tiene papeles por el suelo y los materiales disponibles son escasos y se encuentran desordenados; además, tanto al fondo como en uno de los laterales, hay mesas amontonadas, rotas y en desuso. La distribución de las mesas de los estudiantes y el profesor no sigue ningún criterio que permita la optimización en la gestión del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje (…)."*

Aunque es un elemento, hay alguna excepción donde la ambientación del aula está formada por dibujos y trabajos realizados por los niños. Es agradable y bonita, sin embargo no tiene elementos mnemotécnicos que sirvan a los alumnos para recordar. No existe, por ejemplo, cuadros de valor, ni tablas de operaciones, ni reglas ortográficas. No es frecuente el uso de materiales educativos en el aula y, en los casos en que sí se incorpora material didáctico, éste queda generalmente relegado a un rol de manipulación o juego, desaprovechando su potencial de apoyo para la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para enfrentar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias.

4. Conclusiones

A pesar del riesgo, ya advertido, de perder esa visión holística de la forma de ser y comportarse, en esta investigación hemos agrupado los hallazgos en siete grandes: Clima negativo, falta de compromiso de los docentes, liderazgo autoritario o ausente, bajas expectativas, estrategias didácticas reproductivas, infraestructuras y recursos

inadecuados. Son, en cierto modo, como la otra cara de los factores de eficacia escolar, el contrapunto de los centros eficaces.

Tabla 1. Resumen de las características de las escuelas menos eficaces

FACTORES	COMPONENTES
Clima de la Escuela	Ambiente tenso y de desconfianza División entre docentes Relaciones de poder y dominación Desmotivación y malestar entre los estudiantes Uso del castigo físico
Implicación y compromiso de los docentes	Falta de compromiso Poco trabajo en equipo
Dirección escolar	Dirección descomprometida Estilo burocrático Falta de liderazgo Escasa formación
Participación de la familia	Baja participación familiar
Expectativas	Bajas expectativas hacia los alumnos de as 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
Instalaciones y recursos materiales	Inadecuadas. Mal mantenidas Aulas descuidadas, sucias y deterioradas

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados son coherentes con los obtenidos de la investigación sobre eficacia escolar tanto en América Latina (Murillo, 2007a) como en el resto del mundo (Sammons, 2007). Sin embargo, aporta matices especialmente relevantes para conseguir una mejor comprensión.

Algunos de los elementos que no aparecen frecuentemente en esta literatura son:

- Uso de violencia del docente al estudiante en forma de golpes y castigos físicos.
- Insatisfacción de los docentes que engloba a todo 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 los centros y de las aulas como muestra no de la carencia de recursos sino el desinterés de los docentes.

En todo caso, resulta especialmente relevante señalar que en estas escuelas en dificultades, no se dan todos los factores de manera simultánea. Para que la escuela quiebre es suficiente que falle gravemente uno de los factores. Así, puede hacer una buena dirección sin que consiga que se implique la comunidad o los profesores trabajen en equipo. Es más, según lo reflejado en este estudio, en ocasiones un solo factor puede ser el desencadenante de otros y hacer ineficaz a una escuela.

El conocimiento de esos factores puede sin duda ayudar a las escuelas en dificultades a centrar su esfuerzo en analizar y, en su caso, mejorar los elementos que están en la base de sus carencias. Así como aportar pautas para que los asesores, los inspectores/

supervisores y la administración educativa focalicen su atención en la mejora de los aspectos que, según esta investigación, caracterizan las malas escuelas.

Este estudio tiene una serie de ventajas y limitaciones que merecen ser destacadas. Desde luego, el estudio en profundidad de escuelas que por sus características positivas o negativas, suponen casos de especial interés para el investigador, significa una atractiva alternativa metodológica a los estudios con grandes muestras. La necesidad de obtener imágenes más globales, comprensivas y contextualizadas que la limitada lista de factores obtenidos a partir de su correlación, hacen de los estudios de escuelas prototípicas una necesidad. Los estudios de escuelas prototípicas negativas, como el que hemos presentado, nos ofrece esa imagen complementaria y también necesaria.

No cabe duda de que estos trabajos tienen limitaciones en cuanto a la validez externa de sus resultados. Sin embargo, hemos de considerar el modo de selección de estas escuelas prototípicas dentro un estudio más amplio en el que se estudiaron muestras representativas de cada país. Y además, se obtuvieron indicadores objetivos de sus logros en diferentes variables, ya mencionadas, de manera que se seleccionaron en función del Valor Añadido por cada una de estas escuelas. Pero en ningún caso es un criterio que defina esta investigación, sino su capacidad para comprender, y por tanto, como complemento a trabajos con grandes muestras. Los factores no son tratados de manera genérica sino que este estudio cualitativo nos hace "entrar" en las aulas y en los centros como si allí mismo estuviéramos de manera que nos permite reconstruir la realidad cotidiana haciéndonos partícipes de qué sucede en estas escuelas con el rendimiento menor de lo esperado. En todo caso, este estudio analizó ocho escuelas en otros tantos países, lo que da una imagen más global de la situación.

La existencia de escuelas que no consiguen que sus estudiantes aprendan es un primer paso en la existencia de desigualdades en educación, y en la sociedad. Difícilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si entre todos no dedicamos todos los esfuerzos a ayudar a que estas escuelas en situación de dificultad no consigan salir de su situación. Conocer los factores que caracterizan a estas escuelas es un primer y necesario paso para ayudarlas a mejorar.

Referencias

Auerbach, C.F. y Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis.* Nueva York: New York University Press.

Austin, G.R. (1978). *Process evaluation: a comprehensive study of outliers.* Baltimore, MD: Maryland Department of Education.

Bobbett, J.J. Ellett, C.D., Teddlie, C., Olivier, D.F. y Rugutt, J. (2002, junio). School Culture and School Effectiveness In Demonstrably Effective and Ineffective Schools. Comunicación presentada en el *Annual meeting of the American Educational Research Association.* New Orleans, Louisiana.

Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement.* East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching.

Brookover, W.B. y Schneider, J.M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education, 9,* 82-91.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington: Government Printing Office.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Ellis, A. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachussetts City Schools.* Waterton, MA: Educational Research Corporation.

Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America.* Nueva York: Basic Books.

Lezotte, L.W., Edmonds, R. y Ratner, G. (1974). *A final report: remedy for school failure to equitable basic school skills.* East Lansing, Mi: Michigan State University.

Madden, J.V., Lawson, D.R. y Sweet, D. (1976). *School Effectiveness Study.* Sacramento, CA: State of California Department of Education.

Martínez-Garrido, C. (2012). 25 Investigaciones Clave en Eficacia Escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15*(3), art. 9.

Murillo, F.J. (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F.J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas, 9*, 111-131.

Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar.* Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. (2007a). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York: Springer.

Murillo, F.J. (coord.) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE, 17*(2), 1-23.

Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 407-427.

Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives, 20*(18), 1-23.

Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 6-27,

New York State Department of Education (1974). *School factors influencing reading achievement: A case study of two inner city schools.* Albany, NY: Division of Education and Evaluation.

New York State Department of Education (1976). *Three strategies for studying the effects of school process.* Albany, NY: Bureau of School Programs Evaluation New York State.

Phi Delta Kappa (1980). *Why some urban schools succeed?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Riddell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1998). The utility of qualitative research for influencing policy and practice on school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (eds.), School effectiveness for whom? *Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 170-186). Londres: Falmer Press.

Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections.* Reading: Centre for British Teachers.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research.* Londres: OFSTED.

Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Scheerens, J., Bosker, R.J. y Creemers, B.P.M. (2001). Time for self-criticsm: on the viability of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(1), 131-157.

Shefali, P.R. (2011). Organisational commitment of teachers in effective and ineffective schools. *Educational Quest-* An *International Journal of Education and Applied Social Sciences, 2(*2), 261-268.

Spartz, J.L. (1977). *Delaware educational accountability system case studies: Elementary school grades 1-4.* Dover: Delaware Department of Public Instruction.

Stoll, L. (1995, mayo). The Complexity and Challenge of Ineffective Schools. Comunicación presentada en *el European Conference on Educational Research.* Annual Conference of the Educational Research Association, Bath.

Strauss, A. y Corbin, J. (2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory.* Londres: Sage.

Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(1), 41-82.

Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let´s be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform.* Philadelphia: Open University Press.

Van Der Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 255-273.

Van De Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research, 12*(4), 383-403.

Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, 17*, 29-53.

Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading. Newark*, NJ: University of Delaware.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools.* Washington, DC: Council for Basic Education.

Wilder, G. (1977). Five exemplary reading programs. En J.T. Guthrie (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension* (pp. 57-68). Newark, NJ: International Reading Association.