

**“ESCUELAS RESILIENTES”
ESTUDIO SOBRE FACTORES ASOCIADOS A
LOGROS EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS
DE GESTIÓN ESTATAL DE LA CIUDAD DE BUENOS
AIRES ¹⁶**

135

Claudia Romero, Gabriela Krichesky,
Natalia Zacarías y Amelia Figueira
Universidad Torcuato Di Tella

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad desigual, las escuelas pueden agregar valor y revertir la profesía de que los estudiantes más vulnerables obtendrán menos educación o de peor calidad. Llamamos “escuelas resilientes” a las escuelas que logran revertir las determinaciones adversas de origen que portan los estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables o a otros grupos o minorías socialmente desaventajadas.. En rigor, toda escuela está llamada a producir igualdad de oportunidades pero pocas lo logran. El gran desafío en materia de políticas de mejora para el sistema educativo es reconocer cuáles son y cómo actúan esas escuelas y cuáles son los factores que favorecen la construcción de una cultura escolar de mejor calidad y con mayor equidad.

16. Esta investigación se desarrolló dentro del Programa de investigación “Liderazgo y mejora escolar” dirigido por la Dra Claudia Romero en el Area de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. El trabajo de campo se inició en 2015 y los resultados finales se presentaron en 2018.

Esta investigación se asienta en el firme convencimiento de que es preciso continuar desarrollando conexiones más estrechas entre la investigación sobre eficacia escolar, la mejora de la escuela y el diseño de políticas educativas. Con ello se pretende reorientar los esfuerzos de esta línea de investigación para que los conocimientos generados tengan un mayor nivel de aplicación en la práctica, desde un enfoque que privilegie los propios problemas del contexto. De ese modo, y tal como sugiere Reynolds (2012), la implicación de la eficacia escolar en el diseño de políticas públicas puede hacer de ellas entidades más racionales, más efectivas y, por ende, más justas.

Por todo esto, este estudio busca comprender los factores de logro en escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con resultados por encima del promedio que atienden a población con nivel sociocultural por debajo del promedio. Hay escuelas secundarias en la ciudad que trabajan con población vulnerable y que obtienen mejores resultados que el promedio de las escuelas. ¿Qué hacen para lograrlo?

Para responder a esa pregunta de investigación, se realizó una exploración cualitativa sobre una muestra de escuelas seleccionadas en base de los resultados obtenidos a partir del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario durante el 2013¹⁷. Se analizaron así cuatro escuelas secundarias que habían obtenido resultados de aprendizaje por encima del promedio de la ciudad en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) en el año 2010 en el área de Lengua y Matemática, a pesar de contar con una población de estudiantes de un nivel socioeconómico y cultural (medido por el nivel educativo de la madre, que suele ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos) por debajo del promedio de la ciudad.

17. Este es el último año del que se dispone información del Índice. Actualmente el Ministerio de Educación dejó de producir este Índice.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación sobre Eficacia Escolar (*School Effectiveness*) explora la incidencia de que distintos aspectos intraescolares pueden tener en el rendimiento de los alumnos (Bolívar y Murillo, 2017). Gracias a la identificación de los llamados “factores de eficacia”, esta línea aporta algunas claves interesantes para comprender qué hacen y cómo son las buenas escuelas. Desde sus inicios la investigación sobre Eficacia Escolar estuvo fuertemente alineada con los principios de la equidad y la justicia social. Así, en una de las principales obras sobre el tema Mortimore definía a una escuela eficaz como “*aquella en la que los alumnos progresan a un nivel mayor del que podría esperarse según sus condiciones de entrada o base*” (1991, pág. 9). De esta manera, cuando los alumnos superan las expectativas de logro se asume entonces que la escuela ha añadido algún valor al proceso de aprendizaje (Stoll y Fink, 1999). En ese sentido, Sammons (2007) argumenta que el concepto de eficacia es sumamente necesario como prerrequisito para cualquier definición aceptable de lo que constituye una “buena escuela”.

137

Sabemos además que las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar. En definitiva, que poseen una cultura de eficacia (Murillo, 2007). A través de las sucesivas investigaciones en esta área hemos aprendido que las escuelas eficaces reúnen una serie de características específicas.

En el contexto latinoamericano y a partir de la investigación sobre Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (Murillo, 2008) se definen una serie de factores clave asociados al desarrollo de los estudiantes, a saber:

a) Sentido de comunidad

Las escuelas eficaces tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral de todos sus alumnos. Están explícitamente formulados los objetivos educativos y éstos son conoci-

dos y compartidos por toda la comunidad escolar. Hay proyecto educativo y los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad.

138

b) Clima escolar y de aula

En estas escuelas impera un buen clima escolar y de aula. Persisten buenas relaciones entre los miembros de la comunidad, y los alumnos se sienten valorados y apoyados por sus maestros. Los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones cordiales entre ellos. El nivel de convivencia es bueno y en las aulas se respira un clima positivo que favorece la enseñanza y el aprendizaje.

c) Dirección escolar

Los directores de las escuelas eficaces comparten, por lo general, algunas características comunes. Suelen tener un alto nivel de compromiso y una alta capacidad técnica. Suelen ejercer una dirección colegiada: comparten información, decisiones y responsabilidades. Priorizan aspectos académicos, se preocupan por la mejora en la enseñanza y para ello alientan el desarrollo profesional de los profesores.

d) Un currículo de calidad

Las aulas eficaces ostentan una serie de características en cuanto a la metodología didáctica que se desarrolla en ellas: (a) el docente dedica mucho tiempo a la planificación de las clases, (b) se tienen en cuenta las ideas previas de los alumnos, (c) las lecciones están bien estructuradas y los objetivos son claros, (d) se ofrecen múltiples espacios de interacción para los alumnos, (e) se atiende a la diversidad, (f) se utilizan recursos didácticos asociados con mejores rendimientos de sus

alumnos y (g) hay una alta frecuencia de comunicación de resultados de evaluación a modo de retroalimentación.

139

e) Gestión del tiempo

El nivel de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que dedica a actividades centradas en el aprendizaje. Son varios los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que inciden en el desarrollo de los alumnos:

- El número de días lectivos impartidos en el aula.
- La puntualidad con que comienzan habitualmente las clases.
- Minimizar las interrupciones de las tareas de enseñanza y aprendizaje que suceden tanto dentro del aula como desde el exterior.
- Los docentes muestran una organización flexible de su actividad respondiendo a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

f) Participación de la comunidad escolar

Una escuela eficaz es una escuela participativa. Alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto intervienen activamente, están implicados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. Se valora la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta ocurra. La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial, para las escuelas iberoamericanas en las que las escuelas están íntimamente relacionadas con su comunidad.

g) Desarrollo profesional de los docentes

140 La escuela se concibe como un espacio de aprendizaje para los profesionales y para los alumnos, en todos hay preocupación por seguir aprendiendo y mejorando. Se busca generar conocimiento para que los alumnos aprendan más. Así, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las buenas escuelas.

h) Altas expectativas

Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar es considerar como factor las altas expectativas globales. Los alumnos aprenden en la medida en que el docente confía en que lo pueden hacer, pero además deben saber esto. Por ello la evaluación y la comunicación frecuente de los resultados, la atención personal por parte del docente y un clima de afecto entre docente y alumno son factores que contribuyen a que esas altas expectativas redunden en una mejora de la autoestima y, por ende, en alto rendimiento. Las altas expectativas influyen en distintas direcciones: de las familias sobre la escuela; de la dirección sobre los docentes y los alumnos; y de docentes sobre la dirección y los alumnos.

i) Instalaciones y recursos

La cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos es un factor fundamental, especialmente en países en vías de desarrollo. El entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. El aula debe estar en buenas condiciones de mantenimiento y limpieza, contar con iluminación y temperatura adecuada y carecer de ruidos externos. La disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales, también es un factor importante.

Por otra parte, y en cuanto a los factores extraescolares con mayor nivel de incidencia en los resultados de aprendizaje, hoy sabemos que provenir de familias con madres escolarizadas correlaciona directamente no sólo en el acceso al conocimiento o en la posibilidad de ampliar el repertorio lingüístico y comunicacional, sino en el desarrollo de estrategias para apropiarse de conceptos y contenidos implicados en el currículum oficial que ha de transferir la escuela, afianzar aprendizajes y lograr los desempeños que se esperan para su edad y escolaridad (Murillo y Roman, 2011).

Como señala Bolívar (1999) cada uno de los factores de eficacia intraescolares por sí solos y de manera aislada tienen poco impacto en los procesos de aprendizaje, es en realidad su combinación la que precisamente configura una cultura escolar orientada a la eficacia. De allí la necesidad de definir el análisis con una mirada integral del mundo escolar atendiendo también a las distintas experiencias y voces de alumnos, directivos, profesores, comunidad (Romero, 2009).

3. METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación es comprender los factores de eficacia escolar que operan en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello y como objetivos específicos, nos planteamos:

- Identificar, describir y analizar las condiciones y/o estrategias que inciden en el logro de buenos resultados de aprendizaje en cada una de las escuelas estudiadas.
- Establecer un análisis comparado de los factores que resultaron ser eficaces en las distintas escuelas.

3.1. Selección de la muestra

142

Las escuelas se seleccionaron en base a los resultados obtenidos a partir del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario durante el 2013. El IECEP fue medido en 300 colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires, de gestión pública y privada, con el afán de obtener una medida multidimensional del desempeño de las escuelas para categorizar los centros educativos según patrones comunes tanto extra como intraescolares. El IECEP se compone de tres dimensiones y se pondera del 0 al 10 tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1: Dimensiones e indicadores del IECEP.

Dimensión	Indicador	
Eficiencia interna	Tasa de promoción	Complemento de la tasa de repetición
Desempeño académico	Porcentaje de alumnos de cada escuela que obtuvo resultados medio y alto en los niveles de desempeño del ONE 2010 en Lengua/Matemática	Diferencia entre el porcentaje de alumnos del nivel alto en las pruebas ONE en Lengua/Matemática y el del nivel medio
Equidad de los aprendizajes	Diferencia entre los resultados de los aprendizajes de una escuela (del ONE 2010) y el promedio de los resultados del total de la Ciudad (del ONE 2010).	
Fuente: Montoya (2013a)		

De las 300 escuelas evaluadas por el IECEP, 18 de ellas (es decir un 12,5%) obtuvieron un índice IECEP por encima del promedio de la Ciudad, y son todas instituciones de gestión estatal. De ese grupo se seleccionaron las cuatro escuelas con menor promedio de nivel educativo

de la madre. Esta decisión obedece a que la investigación sobre eficacia escolar ha demostrado que el nivel de estudios de la madre suele ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos (Carvalho, 2006; Murillo, 2008).

Se explotaron, entonces, las escuelas que presentaban mayor vulnerabilidad en el sentido de menor predicción de éxito escolar de sus alumnos (Tabla 2). Se tomó una escuela de control que atiende a población vulnerable según nivel educativo de la madre y cuyo IECEP es menor al promedio.

Las cuatro escuelas seleccionadas resultaron ser dos de modalidad técnica y dos de modalidad comercial. Se encuentran ubicadas en distintas zonas de la Ciudad: tres de ellas están próximas a asentamientos y barrios de emergencia y una tiene una ubicación céntrica y posee buenos accesos desde distintos puntos de la ciudad. Se preserva en este infore la identidad y localización de las escuelas en cumplimiento del marco legal que rige en Argentina.

Tabla 2: Índice IECEP de escuelas seleccionadas y promedio de nivel educativo de la madre.

ESCUELAS	ÍNDICE IECEP			NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE		
	Promedio escuela	Promedio CABA		Promedio escuela	Promedio CABA	
		Promedio estatal por comuna a la que pertenece la escuela	Promedio total (privada + estatal)		Promedio estatal por comuna	Promedio total (privada + estatal)
Escuela Comercial	6.99	5.4	6.1	4.58	4.69	5.52
Escuela Técnica	6.68	5.7	6.1	4.95	4.69	5.52
Escuela Comercial	6.65	6.2	6.1	4.69	4.69	5.52
Escuela Técnica	6.62	4.9	6.1	4.85	4.69	5.52

Fuente: elaboración propia

3.2. Método

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa basada en un estudio de casos múltiples y cuyo análisis de contenido responde a los parámetros procedimentales de la Teoría Fundamentada. Se utilizaron procedimientos cuantitativos para el procesamiento del cuestionario a profesores. Se adoptó una perspectiva etnográfica para desen-

tramar las peculiaridades de cada una de las escuelas investigadas y se procuró comprender las perspectivas de los actores implicados (Corbin y Strauss, 2008). Basada en el modelo de diseño de casos múltiples propuesto por Yin (1984), la investigación se desarrolló contemplando los siguientes pasos:

1. Análisis del marco teórico.
2. Selección de los casos.
3. Diseño de protocolo de recolección de datos.
4. Inmersión y permanencia en el campo.
5. Redacción de los informes para cada escuela.
6. Análisis comparativo de los datos, desarrollo de conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de políticas educativas.

En cuanto al diseño de instrumentos y categorías de análisis, la búsqueda de información se realizó a través de:

1. Un relevamiento de datos cuantitativos que permita evidenciar algunas de sus características en términos de eficacia interna.
2. Relevamiento del índice de vulnerabilidad escolar.
3. Análisis de los documentos institucionales más relevantes: PEI, proyectos especiales, etc.
4. Entrevistas semi-abiertas con directores y miembros de los equipos de conducción.
5. Grupos de discusión con alumnos.
6. Cuestionarios dirigidos a profesores
7. Observaciones no participantes: edificio, muestras de trabajos de alumnos, rutinas durante entradas y salidas, cambios de aula y recreación, intercambios entre el personal, carteleras.

Siguiendo los principales aportes de la literatura especializada sobre el tema, se definieron para este estudio seis dimensiones de análisis que orientaron la búsqueda de información en el presente trabajo de investigación, tal como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3: Dimensiones e indicadores de análisis

DIMENSIONES	INDICADORES
Visión institucional	Imagen de la escuela – Percepción sobre dimensiones del IECEP - Autopercepción institucional
Altas expectativas	Expectativas sobre las trayectorias de los alumnos – Expectativas sobre el trabajo de docentes y directivos
Clima escolar	Convivencia - Clima de aula - Relaciones entre miembros de la comunidad escolar – Comunicación - Organización del tiempo para la enseñanza – Infraestructura
Liderazgo	Características del liderazgo – Presencia institucional de los directivos – Gestión Curricular
Prácticas pedagógicas	Enfoque de enseñanza – Recursos didácticos – Políticas de apoyo a los aprendizajes – Colegialidad
Innovación y mejora	Cultura de cambio – Predisposición y prácticas de innovación
Fuente: elaboración propia.	

En orden a ello se contempló una variedad de instrumentos y distintas fuentes de evidencia que permitieran recoger la información en pos de contribuir a la validez de los resultados a través de una triangulación de las fuentes de datos y una triangulación metodológica (Stake, 1998).

4. RESULTADOS

Los resultados toman en cuenta los datos aportados por las entrevistas a los equipos directivos, miembros del equipo escolar y supervisores de los distritos correspondientes, así como también los cuestionarios

impartidos a 58 docentes y la información recogida en los *grupos de discusión* con alumnos de cada escuela. Se trianguló la información aportada y se corroboraron datos con los registros de observaciones. Los resultados que a continuación se presentan surgen del análisis comparado de las cuatro escuelas, es decir que se analizará cada una de las dimensiones de forma agregada.

4.1. Contexto

Las cuatro escuelas están ubicadas en barrios de clase media: tres de ellas están próximas a asentamientos y barrios de emergencia y una tiene una ubicación más céntrica y posee buenos accesos desde distintos puntos de la ciudad. Las escuelas presentan algunas características disímiles en cuanto a la cantidad de matrícula (Tabla 4), pero en todas se constata que los alumnos pertenecen a familias de clase media y clase media baja.

Tabla 4: Características de la matrícula.

	Cantidad de alumnos	Turnos que ofertan
Esc. Comercial [C1]	1278	M,T,N
Esc. Comercial2 [C2]	858	M,T
Esc. Técnica1 [T1]	593	M,T
Esc. Técnica2 [T2]	400	M,T,N
Fuente: elaboración propia		

Los padres son los que seleccionan las escuelas para sus hijos en la gran mayoría de los casos, o bien por un criterio de cercanía a su domicilio o trabajo, por contar con buenas referencias de los centros o por la orientación que ofrece la escuela. Los estudiantes aceptan la decisión de las familias y suelen valorar la elección de sus padres.

En cuanto al personal docente, el 60.34% de las escuelas analizadas son mujeres y el 43.10% supera los 50 años de edad. Una amplia mayoría tiene formación académica para desempeñarse en el nivel y en la asignatura en la que ejercen (74.14%). La carga horaria semanal de los docentes es superior a 20h en el 34.5% de los casos. En las cuatro escuelas la planta docente se mantiene estable.

En promedio, el 36% de los docentes tiene una antigüedad en sus escuelas de entre 5 y 10 años, mientras que el 13% tiene una antigüedad de entre 11 y 24 años. Sin embargo, las opiniones sobre las ventajas de tener personal con alta permanencia en la escuela son discrepantes. En ciertas ocasiones los docentes considerados 'históricos' aparecen como quienes salvaguardan el perfil fundacional de la escuela y su prestigio; en otros casos los directivos explican que, en realidad, los docentes más noveles son quienes "traen innovaciones y buscan nuevos horizontes pedagógicos".

Es importante remarcar además que el 81% del profesorado trabaja en más de una escuela y 53.4% se desempeña en más de un turno. En una de las escuelas este porcentaje asciende incluso a 55.56%.

4.2. Visión institucional

Las escuelas proyectan una imagen seria de organización y trabajo. Con sus distintos matices, todas presentan sus propias normas, reglas y ritos (por ejemplo, el uso de uniforme, las formaciones de ingreso y salida, etc.). Poseen un proyecto institucional claro, con valores y objetivos conocidos por todo el personal. La imagen de la identidad institucional es una preocupación importante y es una meta mantenerla o mejorarla: *"Esta es una escuela que mantuvo a lo largo del tiempo su impronta, su liderazgo, su pertenencia"* (Supervisora). *"Habían rumores de que la escuela era un desastre, lo cual no era real"* (Vicerrectora C²).

Tal vez por esa razón tres de las cuatro escuelas resultan especialmente atractivas para la comunidad con escasa oferta de matrícula y una busca serlo. Asimismo, el Proyecto Escuela de cada uno de los

centros escolares se orienta hacia la búsqueda de una solución para un problema definido como prioritario, a saber:

- retener y aumentar la matrícula (T²)
- evitar los conflictos y fomentar la buena convivencia (esto se repite en las cuatro escuelas)
- mejorar la infraestructura (T²)
- incrementar los recursos (T¹, T²).

149

No obstante, resulta curioso que los directivos y docentes de las cuatro comunidades educativas no perciben el grado de eficacia de la escuela en relación con la población a la que atienden, es decir, desconocen por ejemplo la información que arroja el índice IECEP. Por lo contrario, los alumnos sí perciben el valor agregado de la institución a la que concurren y de hecho consideran que en la escuela se aprende igual o mejor que en otras. Esta diferencia en la autopercepción institucional puede deberse, quizás, a que los profesionales ignoran los contextos socioeconómicos de los que provienen sus alumnos y por lo tanto no pueden dimensionar el aporte de la escuela.

Por ello, la noción de “buena escuela” tiene distintas acepciones para los entrevistados. Para los alumnos sus escuelas son buenas porque se sienten contenidos y valorados en su hacer, además reconocen los esfuerzos de los profesionales: *“Acá recibís una orientación (técnica) y tenés un título al terminar el secundario”*. *“Esta escuela es más exigente que otras”*. Sin embargo, en todos los casos los distintos actores coinciden en que existe un gran interés por los problemas personales de los estudiantes y se los anima también a ellos a opinar sobre los asuntos de relevancia en la vida escolar.

Las escuelas presentan también un fuerte sentimiento de comunidad y pertenencia, particularmente representado en las voces de exalumnos que siguen conectados con la escuela o se desempeñan como profesores. *“Me gustaría estudiar y trabajar en la escuela medio turno”* (Alumno T1). *“Tenemos profes que fueron alumnos acá”* (Alumno C2).

4.3. Altas expectativas

En las cuatro escuelas impera una cultura de altas expectativas en distintos sentidos: de los docentes a los alumnos, de los directores a los docentes, de los docentes a los directores, etc.

Entre el 77% y 93% de los docentes espera, por ejemplo, que sus alumnos terminen la secundaria y entre el 41% y el 44% de los docentes considera que continuarán estudios superiores. Los alumnos por su parte están en su mayoría convencidos de que van a poder continuar sus estudios superiores, aunque no siempre dentro de la orientación provista por la escuela. Algunos confían en poder articular sus estudios y su ocupación laboral: *“Tenés que estudiar y trabajar. Capaz tardás más en recibirte pero bueno”*. (Alumno C1). *“Seguro voy a tener la posibilidad de salir a trabajar con el título del colegio”* (Alumno T2).

Los alumnos y directivos destacan la idoneidad y el alto nivel de profesionalidad de los docentes. Un alumno comenta por ejemplo que *“Los profesores de esta escuela son muy buenos, enseñan bien”*.

Los docentes y alumnos se respaldan a su vez en los equipos directivos, de los que tienen muy buena consideración.

4.4. Clima escolar

En todas las escuelas se observa un clima de trabajo organizado. En algunas de ellas el ambiente se presenta más ordenado y tranquilo y en otras más bullicioso. Pero en cualquier caso se percibe siempre un clima propicio para desarrollar la enseñanza y facilitar el aprendizaje. En esta dirección los alumnos comentan que en su escuela *“siempre hay clases”, “no vuela una mosca”, “es muy cálida, hay buena gente”, “no te dejan salir ni para ir al baño” o “hay mucho silencio, las aulas están siempre con las puertas abiertas”*.

Las relaciones entre docentes y con los alumnos son cordiales y revelan un trato personalizado. Entre el 81% y el 90% de los docentes afirman sostener relaciones cordiales con los alumnos. Los alumnos

valoran el seguimiento que hacen los profesores de sus trayectorias y el afecto que manifiestan en sus intercambios: *“Los profesores son buenas personas, te los encontrás y te preguntan cómo estás, te sugieren que leas algo, te dan datos para anotarse en cursos, te preguntan cómo van las cosas”*.

Tanto docentes como alumnos ratifican que entre los estudiantes no se registran actos de violencia o conflictos de mayor gravedad. En efecto, los Consejos de Convivencia funcionan activamente y aparecen como un recurso efectivo en el manejo de los conflictos: *“La escuela tiene un Consejo de Convivencia muy particular, donde todo se auto-controla, todo es muy dialogado”* (Supervisor).

Los profesores se sienten reconocidos en su tarea y aprecian los estímulos que emanan del equipo directivo. Los modelos de relaciones entre adultos son visibles también por los alumnos y contribuyen a la generación de un buen clima de convivencia: *“me gusta este colegio porque los profesores tienen buen trato entre ellos también, si viene un profesor nuevo lo integran fácil”*. *“Los profesores te cuentan que se sienten más cómodos en este colegio que en otros”*.

Si bien se otorga un gran valor al apoyo de la familia en la trayectoria escolar, no hay un trabajo institucionalizado que apunte a fortalecer el acompañamiento de los hijos en este trayecto. Las directivas son impartidas y los padres convocados para informarles, ya sea sobre lo sucedido o sobre lo que deben hacer. De hecho el 46.6% de los docentes expresa tener reuniones con padres una o dos veces al año, mientras que un 41.38% lo hace cada tres meses.

En cuanto al ausentismo docente, la dispersión en los datos no permite establecer relaciones con el desempeño en el IECEP, aunque la escuela con mejor desempeño tiene una situación menos compleja que el resto en cuanto a cantidad de horas de clase no dictadas. No obstante debe remarcarse que todas las escuelas implementan estrategias para cubrir las “horas de ausentismo docente”: actividades extra, tareas de apoyo, actividades diseñadas previamente por los profesores. *“Hay ausentismo docente, pero ya lo conocemos. Está circunscripto a determinada gente”* (Rectora C¹). Por lo tanto, en ninguna de las cuatro escuelas analizadas se percibe al ausentismo docente como un problema.

En relación con la infraestructura, todas las escuelas presentan problemas en este aspecto. Dos de ellas poseen una mejor imagen estructural: los espacios aparecen cuidados, las carteleras se renuevan con frecuencia y se exhiben en ellas trabajos de alumnos. En las otras dos la estética del edificio es un tanto más humilde, persisten problemas de pintura y falta reparar algunos sectores. “*Yo tengo letrinas, no tengo inodoros en los baños*”, comentaba un rector (Rector T²). En ese sentido, 36.2% de los docentes considera que los espacios no son adecuados para el aprendizaje y en tres de las cuatro escuelas solo el 50% de los docentes reconoce contar con recursos didácticos adecuados. En una de ellas, solo el 14%.

4.5. Liderazgo

En todas las escuelas los miembros del equipo de conducción declaran trabajar en equipo, se reconocen liderazgos intermedios sólidos y hay buenos equipos de coordinación. Hay encuentros sistemáticos con distintos actores (Consejo Consultivo, DOE -Departamento de Orientación Escolar-), sumado a las reuniones informales que se anexan a las agendas iniciales. Hay una presencia fuerte de los directivos, sobre todo del responsable del turno. La mayoría de ellos posee formación de nivel universitario y, por lo general, quienes tienen estudios más elevados desarrollan liderazgos más proactivos en la escuela.

Los aspectos pedagógicos son el foco de atención y existe un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados. Entre el 54% y el 68% de los docentes afirman que los directivos están atentos al trabajo de los profesores dentro del aula. Y en tres de las cuatro escuelas, entre el 77% y el 81% de los docentes aseguran que los directivos suelen pasear por la escuela para revisar su funcionamiento, mientras que el 69% manifiesta que el equipo directivo hace un seguimiento del progreso de los alumnos. Si bien los directivos están atentos al trabajo de los profesores dentro del aula no se recogieron suficientes evidencias de una rutina institucional de observación de clases en ninguna de las

escuelas: *“En el año no he observado muchas clases por la cantidad de situaciones que he tenido que atender”* (Rectora C²).

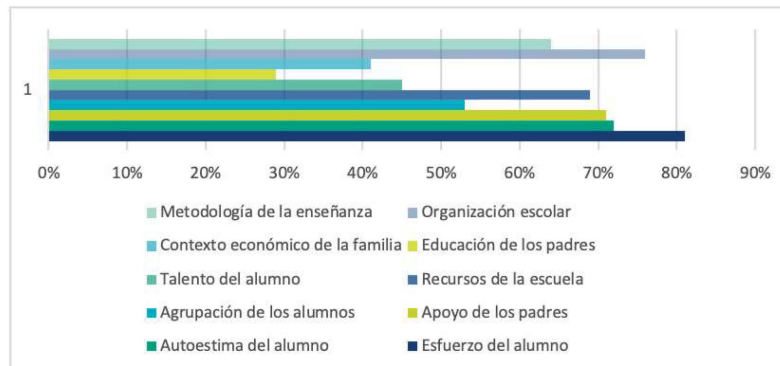
Los principales colaboradores de los equipos directivos son los miembros del Departamento de Orientación Escolar (DOE) quienes trabajan en relación más estrecha con tutores y preceptores en el seguimiento de temas de convivencia y trayectos escolares. El trabajo continuo y acordado con los integrantes del DOE y tutores deriva en estrategias de apoyo a trayectos de aprendizaje y en el trabajo con las familias. Los tutores son figuras de peso en las escuelas y, en su ausencia, algún profesor o los preceptores cumplen espontáneamente esa función. *“No es el tutor pero entra al aula”* (Alumno C1). *“En el ciclo superior no hay tutor entonces el preceptor es como que entra más en juego”* (Alumnos T2).

153

4.6. Prácticas Pedagógicas

Los docentes se preocupan por las trayectorias de sus alumnos, no asumen especial responsabilidad por los aprendizajes. En efecto, otorgan gran importancia al esfuerzo del alumno, su nivel de autoestima y el apoyo de los padres como factores relevantes de aprendizaje. Si bien consideran que la organización escolar y los recursos juegan un rol importante (Gráfico 1), la metodología de enseñanza no aparece como un factor prioritario.

Gráfico 1. Factores con mayor incidencia en el rendimiento escolar.



Fuente: elaboración propia

La distribución horaria de los profesionales dificulta el encuentro y trabajo colaborativo entre los docentes, sin embargo, las escuelas han desarrollado estrategias para mejorar esa realidad. *“Las reuniones con los profesores las hacemos por cargo, las maneja la regente de la tarde, pero estamos todos.”* (Directora T¹). En ese sentido los resultados de las encuestas arrojan que:

- 86% de los profesores ha tenido reuniones de departamento sistemáticas en el año
- 77.6% de las reuniones previstas entre docentes y equipo directivo se han cumplido
- 70.7% ha participado de reuniones con todo el equipo docente completo
- 63.8% de los profesores ha tenido reuniones con docentes del mismo curso en el año
- 74.1% de los profesores declara que se realizan reuniones para evaluar la organización escolar.

Sin embargo, estos intercambios no necesariamente producen un trabajo coordinado entre los docentes. Sólo entre el 14% y 25% de los profesores declaran que poseen enfoque de enseñanza compartido y criterios de evaluación similares, y sólo entre el 15% y el 25% de los docentes indican que trabajan de forma conjunta para planificar las clases. De hecho, los intercambios entre docentes suelen estar destinados a pedir consejo a sus colegas sobre asuntos relacionados con el mantenimiento de la disciplina en el aula (46.6%) y sobre aspectos pedagógicos de su trabajo (58.6%).

En las cuatro escuelas persiste una mirada profunda sobre los alumnos y ciertas políticas de apoyo a los aprendizajes. Se construye una mirada institucional cercana y atenta sobre el alumnado. Existe una política de apoyo a los aprendizajes: se implementan variadas estrategias de detección, seguimiento y apoyo a los alumnos que presentan dificultades. Las acciones que se han implementado con mayor frecuencia son: cuadernillos de nivelación en 1er año, clases de apoyo, tutorías, mayor cantidad de profesores de Lengua en primer año para mejorar la comprensión lectora, sistemas de previas por parciales y talleres de seguimiento.

También existen lo que muchos docentes denominan “contratos invisibles” (charlas con los alumnos, pactos de esfuerzo y convivencia, acuerdos en la búsqueda de tutores, etc.), éstos se dan entre el equipo directivo y los alumnos para incorporarlos a las normas de convivencia y los hábitos de estudio.

4.7. INNOVACIÓN Y MEJORA

Los docentes de las cuatro escuelas manifiestan experimentar con diferentes métodos de enseñanza y evaluación y reconocen ser estimulados para innovar en sus aulas. Los equipos directivos mantienen informados a sus docentes sobre nuevas propuestas pedagógicas pero no las imponen.

A su vez, en las escuelas impera una lectura crítica de la realidad a partir de la cual se identifican necesidades, demandas, aspiraciones y

sueños por cumplir. Se percibe cierta proactividad institucional frente a la dificultad y la insatisfacción con el contexto no desemboca en catarsis: se responde con estrategias de cambio y mejora. Una supervisora comentaba en esta línea que *“La rectora generó muchos cambios: hizo hincapié en aquellos docentes que quizás les cuesta más cambiar sus prácticas”*.

Por otra parte, en todos los casos se detecta una cierta tendencia de mejora que se alimenta a partir del registro de cambios realizados en diferentes áreas (reformas edilicias, mayor cercanía entre directivos y docentes, optimización de rendimiento, etc.) y que reconoce avances en los planes de mejora planteados por cada institución.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIONES

La bibliografía especializada en el tema ha demostrado que el núcleo de la calidad educativa se sitúa no a nivel micro del aula ni en el marco de las estructuras del sistema, sino en ese nivel intermedio conformado por las condiciones organizativas de cada establecimiento escolar (Bolívar y Murillo, 2017). En este estudio encontramos, en concordancia con ello, algunos factores organizacionales presentes en las cuatro escuelas analizadas, ligadas específicamente al liderazgo, al desarrollo de una visión común y una cultura de altas expectativas, y al clima escolar.

En relación al liderazgo, en todas las instituciones estudiadas el equipo directivo tiene una presencia institucional fuerte y asume la dirección del proyecto escolar apoyándose en actores de influencia. Se trata de directivos visibles, que recorren la escuela y dialogan con su comunidad. Esta fuerte interacción con todos los actores es un rasgo que coincide con un estudio realizado en 82 directivos de Ciudad de Buenos Aires donde se identificó un tipo de liderazgo “interactivo” (Romero y Krichesky, 2019). Asimismo, en las cuatro escuelas de CABA los miembros del equipo de conducción declaran trabajar en equipo, se reconocen liderazgos intermedios sólidos y hay buenos equipos de coordinación. La presencia de un liderazgo distribuido aparece así

como una pieza clave en el funcionamiento de cada escuela (Hargreaves y Fullan, 2012; Romero, 2018).

En las escuelas analizadas se percibe asimismo un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados académicos. Si bien algunos directivos declaran no contar con suficiente tiempo para realizar observaciones de clase sistemáticas, fenómeno que coincide con la situación de muchos directivos en CABA (Romero y Krichesky, 2018), lo cierto es que en las cuatro escuelas prevalece una preocupación explícita por mantener un ambiente ordenado y seguro que habilite el desarrollo de las tareas académicas. Según algunos estudios, este hallazgo sugiere que un liderazgo eficaz se caracteriza por el énfasis en el establecimiento de un entorno de apoyo a través de expectativas claras y aplicadas con consistencia y códigos de disciplina para generar contextos en los que se pueda producir el aprendizaje y la enseñanza (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

En síntesis, y en concordancia con lo que la literatura internacional señala, el factor director aparece entonces como un componente esencial en el desarrollo de buenas prácticas (Bolívar, 2012) y sobre todo en entornos desfavorables (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Romero, Krichesky y Zacarías, 2012; Ward et al., 2015), algo que el estudio muestra a pesar de las condiciones de trabajo y las normas que rigen para el trabajo directivo a nivel de la CABA y del país que atenta contra la autonomía y la disponibilidad de centrarse en las cuestiones pedagógicas (Romero y Krichesky, 2019). A continuación, profundizaremos en el desarrollo de una visión común y una cultura de altas expectativas en las escuelas.

Las cuatro escuelas de CABA poseen un proyecto educativo claro, con valores y objetivos conocidos por todo el personal. La imagen de la identidad institucional es una preocupación importante para todos los directores y es una meta mantenerla o mejorarla. Tal como indican Beauchamp y Parsons (2012), las buenas escuelas construyen una visión compartida donde los éxitos se comparten y se convierten en una razón para celebrar. La explicitación de los valores institucionales permiten así consagrar instituciones con una identidad clara que ordena los procesos organizacionales (Tapia-Gu-

tiérrez, Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda y Saavedra-Muñoz, 2011). Por otra parte y en concordancia con otros estudios sobre eficacia escolar en el contexto argentino (Cervini, Dari y Quiroz, 2013), notamos que sostener una cultura de altas expectativas parece ser un elemento esencial en cada una de estas escuelas. En ese sentido las altas expectativas mantenidas por los directivos tanto sobre sus profesores como sobre el rendimiento del alumnado, podría explicar por ejemplo la disminución de la tasa de abandono escolar y, por lo tanto, opera sobre la mejora de los índices de rendimiento interno de cada escuela (Cervini, 2003). Otros estudios (Cervini, 2004; Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014) demuestran a su vez que cuanto más positiva es la imagen del estudiante acerca de la calidad de interacción con sus docentes, más alto será también su rendimiento. En este sentido, parece cobrar especial relevancia la actitud positiva del alumnado frente a los beneficios de la escuela para su futuro: a mayor expectativa y valoración de los beneficios escolares, disminuye el efecto del origen social del estudiante sobre el rendimiento.

El cuanto al clima escolar y áulico, encontramos ambientes armoniosos y ordenados, con atmósferas propicias para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. Esto conforma un factor de calidad importante, tal como señalan numerosas investigaciones (Murillo, Garrido y Hernández, 2011). En este sentido se vuelven especialmente importantes las relaciones entre docentes y los alumnos: en este estudio son los propios estudiantes quienes valoran especialmente el seguimiento que hacen los profesores de sus trayectorias y el afecto que manifiestan en sus intercambios. En otra investigación basada en las percepciones de alumnado de poblaciones vulnerables (Manota y Melendro, 2016), se encontró también que las buenas prácticas docentes incluyen, en términos de gestión del aula, la escucha activa del profesorado hacia los alumnos y su disponibilidad para acompañarlos en el proceso educativo. Esto refuerza nuestra hipótesis en relación a la incidencia que las relaciones interpersonales tienen tanto en el clima de aula como en el logro de objetivos académicos (Claro, 2013; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011).

La literatura también señala como un importante factor de buenas prácticas al manejo de conflictos y la gestión de una buena convivencia institucional (Lizasoain y Angulo, 2014). En nuestro estudio tanto docentes como alumnos ratifican en efecto que en estas escuelas no se registran actos de violencia o conflictos de mayor gravedad: los Consejos de Convivencia parecen funcionar adecuadamente y se esgrimen como un recurso efectivo en el manejo de los conflictos.

En relación a la infraestructura, todas las escuelas reportan ciertos problemas. Si bien tienen edificios disímiles en estructura y funcionalidad, todas reportan problemas de infraestructura de algún tipo. Sobre todo en una de ellas en la cual los espacios deben ser mejorados y adecuados para la tarea escolar. Esto indicaría que, al menos en este contexto, no sería un factor determinante. Es decir que la incidencia de los recursos materiales en los aprendizajes no parece ser una condición trascendental para el desarrollo de buenas prácticas. Tal como señalan otras investigaciones realizadas en Latinoamérica (Figuroa, 2017; Medina, 2011), quizás lo importante en estos contextos no sea tanto el tipo y calidad de los recursos, sino la forma en la que estos se gestionan y aprovechan.

6. CONCLUSIONES

En base al análisis comparado y siguiendo la identificación de las condiciones que hacen a una buena escuela (Romero, 2018), encontramos escuelas con las siguientes características:

- Directivos y docentes tienen altas expectativas sobre su propio trabajo y sobre el de los alumnos.
- Hay valores compartidos y objetivos comprometidos con la equidad educativa.
- Se buscan estrategias para optimizar el uso del tiempo de enseñanza y para recuperar espacios perdidos por ausentismo.

- El personal directivo tiene presencia institucional y asume el liderazgo del proyecto escolar apoyándose en actores de influencia positiva sobre pares y alumnos.
- La enseñanza se desarrolla en un clima ordenado y existen estrategias de seguimiento de los aprendizajes.
- Persiste una cultura de mejora y una mirada crítica, no catártica, sobre la realidad.
- Se otorga importancia a las normas de convivencia claras y expresas, que facilitan la gestión y la prevención de conflictos.

Esto nos lleva a afirmar que existen factores condicionantes de los logros de aprendizaje:

- Se trata de escuelas con fuerte marco organizativo. Si bien se evidencian debilidades: no se registran grandes innovaciones pedagógicas, los profesores no tienen condiciones especiales para el trabajo en equipo, no en todos los casos el material didáctico es suficiente y adecuado y la mayoría de las escuelas tiene problemas de infraestructura.
- Los líderes escolares poseen un perfil profesional elevado y despliegan una gestión centrada en aspectos pedagógicos.
- Existe un clima institucional apropiado para el trabajo escolar (protección de los marcos institucionales, de la continuidad en el proceso educativo evitando horas libres y ausentismo). Se percibe cordialidad, dirección de “puertas abiertas”, espacios de participación para los alumnos.
- Se enfatizan más las funciones que las estructuras (función directiva, de orientación y tutoría, de supervisión).
- La centralidad está puesta en los alumnos. Hay evidencias que lo prioritario en la escuela es que los alumnos no abandonen y que aprendan.

Para finalizar diríamos que las escuelas estudiadas son todas escuelas “con carácter” (Romero, 2018a) y allí reside su capacidad de “resiliencia”, tienen una identidad fuerte, se manejan con organización inter-

na y cierto nivel de autonomía y poseen un sentimiento de comunidad; con todo están siendo capaces de revertir las condiciones adversas para lograr que los alumnos aprendan

Este estudio pretende aportar al diseño de políticas de mejora, al identificar factores y condiciones clave para el desarrollo de buenas prácticas en contextos de alta vulnerabilidad. Esto requiere, sin embargo, seguir profundizando y desentrañando la intimidad de las buenas escuelas para luego hacer circular información valiosa entre todos los niveles del sistema, de modo que esto asegure la llegada de datos, la difusión entre los involucrados, y la divulgación de buenas prácticas escolares. Las políticas de mejora necesitan afianzarse en las realidades existentes dentro del sistema y en sus saberes, y por lo tanto, resulta fundamental establecer canales eficientes para que las buenas prácticas puedan ser conocidas y apropiadas por otras instituciones. En este sentido, se plantean a futuro, como puntos interesantes para profundizar, la exploración de las percepciones sobre las que se definen los conceptos de “clima”, “innovación”, etc., en cada escuela, así como realizar investigaciones biográfico-narrativas de los directores en tanto agentes clave de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- 162 BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- CARVALLO, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- CERVINI, R., DARI, N., QUIROZ, S. y ATORRESI, A. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597.
- CLARO, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), pp. 347-359.
- CORBIN, J. y STRAUSS, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.
- Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (n.d.) Observatorio interactivo de datos. Recuperado de: <https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/indicadores/>
- Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. (2014, febrero). Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteño –IECEP.). Recuperado de: <http://dgecetportal.provincia-net.com.ar/archivos/mejora/iecep.pdf>
- FIGUEROA, V. (2017). Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República Dominicana. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Fecha de lectura: 24-05.

HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College Press.

LEITHWOOD, K., LOUIS, K., ANDERSON, S., & WAHLSTROM, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.

LIZASOAIN, L., y ANGULO, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-27.

MANOTA SÁNCHEZ, M. y MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, pp. 55-74.

MAUREIRA, O., MOFORTE, C., y GONZÁLEZ, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), pp. 134-153.

MEDINA, J.P., (2011). El efecto escuela: más allá del aula. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 28-45.

MORTIMORE, P. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), pp. 213-229.

MURILLO, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

MURILLO, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe En R. Blanco (Coord.) *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: UNESCO- LLECE.

MURILLO, J., GARRIDO, C. y HERNÁNDEZ, R. (2011). Décalogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 6-27.

MURILLO, F.J. y ROMÁN, 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. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50.

OECD (2013b) PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III). OECD Publishing.

REYNOLDS, D. (2012). Thinking the unthinkable? The future of school effectiveness and school improvement to be realized through closer relationships with educational policies and policy makers. En Ch. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.) *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 205- 219). Nueva York: Routledge.

ROBINSON, V., LLOYD, M.J. y ROWE, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 12(4e), 13-40.

ROMERO, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires, Noveduc.

ROMERO, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.

ROMERO, C., KRICHESKY, G. y ZACARÍAS, N. (2012). Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino. El caso del nivel secundario. en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.1 (1), pp 94-110.

ROMERO, C. y KRICHESKY, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*. 46 (2) pp. 339-354.

ROMERO, C. y KRICHESKY, G. (2019). El director escolar en Argentina. Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, con-

diciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (12).

SAMMONS, P. (2007). School effectiveness and equity: making connections. Londres: Centre for British Teachers. Recuperado de: <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2007/r-school-effectiveness-and-equity-summary-2007.pdf>

165

STAKE, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

STOLL, L. y FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. *Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

TAPIA-GUTIERREZ, C., BECERRA-PEÑA, S., MANSILLA-SEPÚLVEDA, J., y SAAVEDRA-MUÑOZ, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 14(2), 389-409.

TOWNSEND, T. (2012). Thinking and acting both locally and globally. The future for school effectiveness and school improvement En Ch. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.) *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 177-187). Nueva York: Routledge.

WARD, S.C.; BAGLEY, C.; LUMBY, J.; WOODS, P.; HAMILTON, T. y ROBERTS, A. (2015). School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333-346

YIN, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage Publications.