

# Comprendiendo la ineficacia escolar: un estudio en cinco escuelas mexicanas de bajo desempeño académico

*Understanding school ineffectiveness:  
A study in five Mexican schools with low academic performance*

José María Duarte Cruz  
Giovanna Valenti Nigrini

## RESUMEN

Este artículo analiza algunas actitudes, interacciones y prácticas asociadas con objetivos, valores, motivaciones y expectativas de directivos, docentes, padres y madres de familias de cinco escuelas primarias públicas identificadas con baja eficacia escolar. Inicialmente se realizó un análisis estadístico de las pruebas ENLACE 2012 y PLANEA 2015 y 2016, que identificó escuelas con alta y baja eficacia escolar. Mediante estudios de casos cualitativos se exploró cómo la gestión y liderazgo directivo, el involucramiento docente y familiar influyen en la eficacia de estas escuelas. Algunos hallazgos indican tendencias en las escuelas ineficaces hacia una gestión directiva autoritaria, hay problemas de comunicación, liderazgo y organización; existe poco compromiso docente, bajas expectativas de logro educativo, se utilizan pedagogías tradicionales y centradas en la reproducción de contenidos. Hay poco involucramiento familiar, las relaciones familia-escuela están fracturadas, son jerárquicas y distantes, lo que en general promueve un clima escolar con tensiones, a veces conflictivo y de bajo aprovechamiento educativo.

*Palabras clave:* Aulas ineficaces, gestión institucional, ineficacia escolar, involucramiento docente, involucramiento familiar.

## ABSTRACT

This article analyzes some attitudes, interactions, and practices associated with goals, values, motivations, and expectations of principals, teachers, parents and mothers of families from five public primary schools identified as having low school effectiveness. Initially, a statistical analysis of the ENLACE 2012 and PLANEA 2015 and 2016 tests was carried out, which identified schools with high and low school effectiveness. Through qualitative case studies, it was explored how managerial management and leadership, teacher and family involvement influence the effectiveness of these schools. Some findings indicate trends in ineffective schools towards authoritarian management, there are communication, leadership and organization problems; there is little teacher commitment, low expectations of educational achievement, traditional pedagogies are used and focused on the reproduction of content. There is little family involvement, family-school relationships are fractured, hierarchical and distant, which in general promotes a school climate with tensions, sometimes conflict and low educational achievement.

*Keywords:* Ineffective classrooms, institutional management, school ineffectiveness, teacher involvement, family involvement.

## INTRODUCCIÓN

Una escuela se define como eficaz “cuando 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 socioeconómica y cultural de sus familias” (Murillo, 2005, p. 30). Desde esta perspectiva, los centros educativos cuyos estudiantes tienen un aprovechamiento inferior al esperado, pueden ser consideradas como ineficaces (Hernández et al., 2014).

La ineficacia escolar es un problema que tiene numerosos ángulos (Chiladze et al., 2016), y es una situación preocupante para muchos sistemas educativos en el mundo. En México los datos sobre el bajo aprovechamiento educativo son graves. Por ejemplo, en dos aplicaciones de pruebas estandarizadas realizadas por el sistema nacional de evaluación en los años 2015 y 2018, el porcentaje de estudiantes de educación primaria con nivel de logro I (insuficiente) en matemáticas, lenguaje y comunicación se mantuvo entre 49% y 60% en los dos campos, sin variaciones significativas en ambos periodos (INEE, 2019).

La existencia de escuelas que no consiguen que sus estudiantes aprendan es un primer eslabón en la construcción de la desigualdad educativa y social. Difícilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si no se dedican esfuerzos para ayudar y comprender a las escuelas en situación de dificultad que no consiguen superar su nivel de eficacia. Conocer los factores que caracterizan a estas escuelas es un primer y necesario paso para ayudarlas a mejorar (Hernández et al., 2014).

El objetivo principal de este trabajo es explorar cualitativamente las actitudes, interacciones, prácticas, objetivos comunes, valores, motivaciones y expectativas de directivos, docentes y familias al interior de cinco escuelas primarias, públicas, con altos niveles de marginación social e identificadas como “ineficaces”. Se busca ade-

**José María Duarte Cruz.** Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Es Doctor en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Maestro en Atención y Prevención de la Violencia Familiar por la Universidad de Panamá; especialidades en trabajo social con familias y en docencia superior. Es Licenciado en Educación con especialización en orientación educativa y Maestro de enseñanza primaria. Actualmente es miembro del Sistema Nacional Investigadores, Nivel 1. Ha participado en diversos eventos académicos a nivel nacional e internacional. Correo electrónico: [jmduarte@conacyt.mx](mailto:jmduarte@conacyt.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-1838>.

**Giovanna Valenti Nigrini.** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana y Profesora de tiempo parcial en la FLACSO-México, donde fue directora del año 2002 hasta el 2010. Formó parte de la Junta Directiva de la UAM hasta el año 2010. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 3. Participó en la introducción del campo de políticas públicas en los años ochenta. Ha contribuido a la difusión de literatura sobre políticas públicas mediante publicaciones nacionales e internacionales. Trabajó como invitada del Instituto Truman (Universidad Hebrea de Jerusalén) y de la Open University de Inglaterra. Correo electrónico: [giov.valenti@gmail.com](mailto:giov.valenti@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0002-1505-3303>.

más comprender microsociológicamente los factores identificados por Acevedo et al. (2017), que influyen directamente en la eficacia escolar: la gestión institucional y liderazgo directivo, el involucramiento docente y el involucramiento familiar.

### **Estudios de escuelas no eficaces**

Las investigaciones sobre eficacia educativa han aportado información sobre los elementos que caracterizan a las escuelas donde los estudiantes aprenden adecuadamente (Báez, 1994; Bellei et al., 2004; Blanco, 2009; Casassus et al., 2000; Edmonds, 1982; Fernández, 2007; Murillo et al., 2016; Murillo, 2003, 2004, 2007; Murillo y Martínez, 2012); sin embargo, existe poca literatura sobre lo que acontece en los centros educativos donde los estudiantes obtienen un desempeño más bajo de lo previsto.

Estudios realizados por Miller (1985) y Hernández et al. (2014) compararon escuelas eficaces e ineficaces. Por su parte, Stoll y Fink (1996), Van De Grift y Houtveen (2007), Sammons (2007), Hernández et al. (2014) y Murillo et al. (2016) se centraron particularmente en el estudio de las escuelas ineficaces.

Una investigación realizada en Iberoamérica analizó las razones por las que algunas escuelas no lograban que sus estudiantes obtuvieran buenos resultados. Se desarrolló en ocho primarias con baja eficacia escolar. Inicialmente se identificaron aspectos contextuales para su selección atendiendo a un diseño cuantitativo que midió su desempeño en áreas curriculares y variables socioafectivas como el autoconcepto y el bienestar en la escuela. El estudio concluyó que el 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, constituyen elementos que caracterizan a las escuelas no eficaces (Hernández et al., 2014).

Un hallazgo revelador fue que en estas escuelas no se dieron todos los factores de manera simultánea. Para que un centro educativo baje su desempeño es suficiente que falle gravemente uno de los factores, esto puede ser el desencadenante de otros y hacer ineficaz a una escuela. Según Hernández et al. (2014), el conocimiento de esos factores puede ayudar a centrar los esfuerzos y mejorar los elementos que están en la base de sus carencias.

La Secretaría de Educación Pública en México realizó un estudio en el año 2001 que comparó casos de escuelas eficaces y no eficaces, los resultados coinciden con otros trabajos que definen características comunes en estas escuelas (SEP, 2001). El Programa Escuelas de Calidad (PEC) hizo un análisis que concluyó que la autoevaluación crítica por parte de la escuela, la capacitación permanente del personal, la optimización del tiempo de clase y el énfasis en los contenidos académicos básicos, son elementos que pueden explicar la eficacia e ineficacia escolar (Loera et al., 2005).

En 2006 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una investigación que identificó los factores de mayor impacto para el logro educativo de estudiantes de sexto grado de primaria. Estos factores fueron: a) el capital cultural agregado de la escuela, b) las modalidades escolares indígena y privada, c) el nivel de violencia en el plantel. Otros elementos como las características del docente y la práctica pedagógica, mostraron asociaciones significativas de bajo impacto (Backhoff et al., 2007).

En México el impacto del entorno sociocultural de la escuela es alto en el aprovechamiento educativo de los estudiantes (Fernández, 2007). El INEE (2008) identificó en una muestra de estudiantes de tercer grado de primaria algunas variables significativas para el logro educativo, entre ellas: los factores del entorno, las instalaciones escolares, la presencia de violencia escolar, la permanencia del docente en el grupo, el tiempo y calidad de la enseñanza, pertenecer a una localidad indígena o escuelas privadas y el nivel socioeconómico.

Según Blanco (2008), el grado de asociación entre algunos factores escolares y los aprendizajes varía según el contexto de las escuelas. Una parte importante de la incidencia del entorno sociocultural se produce a través de la interacción de variables como las expectativas escolares y el apoyo familiar, es decir, el capital familiar de los estudiantes muestra un efecto significativo, sobre todo por variables como las aspiraciones educativas y el tipo de apoyo familiar. Otras asociaciones significativas corresponden a factores relacionados con la mejora en los aprendizajes como la estabilidad del personal, la experiencia de los docentes, su antigüedad en la escuela, la infraestructura y el clima escolar caracterizado por buenas relaciones grupales. Esto último indica que la desigual distribución de recursos en el sistema educativo mexicano posee un peso importante en los problemas de calidad y equidad (Blanco, 2009).

### **Las aulas no eficaces**

Una veta de investigación que ha emergido de los estudios de escuelas eficaces es la que se ha concentrado en el análisis de los elementos que caracterizan específicamente a las aulas donde los estudiantes obtienen aprendizajes satisfactorios, se trata de una visión focalizada en los procesos de aula, que se conoce como *enseñanza eficaz*.

La investigación sobre enseñanza eficaz no pretende dar recetas ni limitar el papel del profesorado en su quehacer docente. Todo lo contrario, busca aportar ideas que potencien su labor, que contribuyan a una reflexión informada que desemboque en una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje [Martínez y Murillo, 2016, p. 497].

Según Martínez (2015), la enseñanza eficaz está determinada por diez factores: 1) gestión del tiempo en el aula y oportunidades de aprendizaje, 2) clima del aula, 3) metodología docente, 4) deberes escolares, 5) atención a la diversidad, 6) expectativas

docentes, 7) implicación familiar, 8) trabajo en equipo, 9) distribución del tiempo no lectivo de los docentes y 10) condiciones laborales.

En este mismo sentido, pero con menor desarrollo, se ha investigado lo que sucede en las aulas escolares donde no se logran los aprendizajes esperados. Autores como Anderson (2004), Creemers (1994), Hernández et al. (2014), Killen (2007), Muijs y Reynolds (2011), Murillo y Krichesky (2015), Murillo y Martínez (2012), Reynolds (1995) y Stoll y Fink (1996) identifican ciertos elementos comunes que las caracterizan, entre ellos:

- a) El personal docente mantiene expectativas bajas sobre las capacidades de los estudiantes; las relaciones son distantes, basadas en amenazas; no los motivan, ni importa cuánto aprendan. Utilizan metodologías y estrategias didácticas tradicionales, expositivas, monótonas, en las que la interacción, la participación y el trabajo en equipos de los estudiantes es muy poca; las actividades son rutinarias y se centran en la reproducción de contenidos.
- b) Hay un énfasis en el establecimiento de reglamentos y rutinas que no son cumplidas, la gestión del tiempo en clases es deficiente, falta estructura, se dan interrupciones que obstaculizan el desarrollo de las actividades, es constante la ausencia e impuntualidad de los docentes y pérdida de días escolares.
- c) Los estudiantes están desmotivados, creen que sus profesores no se preocupan por ellos. Al interior del aula se aprecia un ambiente de desorden, gritos, indisciplina, tensión, conflictos, agresiones y violencias; las relaciones interpersonales entre compañeros están fracturadas, las situaciones problemáticas y los conflictos se manejan de forma autoritaria, mediante castigos, aunque estos son inconsistentes.
- d) Los docentes tienen dificultades para atender la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, tienden a discriminarlos y excluirlos, no cuentan con habilidades para realizar adaptaciones a sus programaciones para atender los diversos estilos de aprendizaje y sus capacidades.
- e) Se utiliza la evaluación como un castigo, no se da retroalimentación de tareas y trabajos, tampoco hay reflexiones, ni se resaltan los logros, el desempeño y los avances.
- f) Las aulas están descuidadas, tienen poca iluminación, cuentan con pocos materiales didácticos y tecnológicos, tienen mobiliarios deficientes o en mal estado.

Para Murillo et al. (2016), lo que sucede en las aulas escolares parece ser responsabilidad exclusiva de los docentes, sin embargo, no es así. Para revertir los resultados desfavorables y mejorar la calidad de la educación se requiere el esfuerzo colectivo de la comunidad educativa en su conjunto (Martínez, 2015), y el desarrollo de políticas públicas encaminadas hacia la equidad educativa.

## METODOLOGÍA

Para el desarrollo del proyecto del que surgió este trabajo se utilizó un diseño de investigación con un método mixto secuencial CUAN-CUAL<sup>1</sup> (Creswell y Plano-Clark, 2011). La parte cuantitativa se realizó por medio de un análisis estadístico longitudinal de las bases de datos de las pruebas ENLACE 2012 y PLANEA 2015 y 2016,<sup>2</sup> que dio cuenta de nueve escuelas de educación primaria públicas consideradas eficaces, ubicadas en áreas geográficas de alta marginación social en ocho estados de la república del norte, centro y sureste del país. Asimismo, se eligieron otras cinco escuelas que presentaban las mismas características sociofamiliares y de contexto, pero cuyos resultados fueron promedios por debajo de la media nacional; a estas se les denominó *no eficaces* o *de control*.

Para la selección de las escuelas no eficaces se establecieron criterios generales como la consideración de los resultados equivalentes al promedio nacional más una desviación estándar de manera sostenida en los tres años y seleccionar escuelas que estuvieran debajo de la media nacional en los mismos tres años; también se consideraron escuelas que fueran lo más parecidas posibles a las eficaces ubicadas (que tuvieran un alto grado de marginación, que fueran idénticas en cuanto a su condición rural o urbana, que se ubicaran en la misma entidad federativa y que fueran cercanas físicamente a las escuelas eficaces). La Tabla 1 presenta algunas características de estos centros educativos.

La segunda etapa del estudio fue cualitativa, se desarrolló mediante estudios de casos, en ellos se recopiló información a través de entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y jefes de sector educativo; se realizaron grupos focales con padres y madres de familia, así como conversaciones informales y narrativas de diarios de campo producto de observaciones participativas en cada escuela.

Este artículo devela los hallazgos más importantes encontrados en las cinco escuelas no eficaces seleccionadas en la investigación. En estas escuelas se recabaron 39 entrevistas y 14 grupos focales. Durante la fase analítica se diseñaron unidades hermenéuticas utilizando el software Atlas.ti; después de una lectura minuciosa del material textual, se sistematizó por medio de códigos, categorías y subcategorías;

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de un estudio más amplio titulado “Análisis de alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social en el logro educativo”, financiada por el Fondo de Investigación Básica SEP-CONACYT.

<sup>2</sup> Estas pruebas buscan conocer la calidad y el grado en que los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación. Han sido aplicadas por la SEP y el INEE en todas las escuelas de educación básica del país; evalúan conocimientos en español, matemáticas y ciencias.

**Tabla 1**

*Características generales de las escuelas no eficaces participantes en la investigación, año 2019*

| Estado     | Municipio o delegación | Código del plantel | Matrícula de estudiantes | Número de docentes | Número de grupos | Turno      | Tipo de escuela  |
|------------|------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|------------------|------------|------------------|
| Nuevo León | Juárez                 | NL2                | 502                      | 22                 | 17               | Vespertino | Urbana           |
| Durango    | Gómez Palacio          | D2                 | 48                       | 3                  | 3                | Matutino   | Rural multigrado |
| CDMX       | Azcapotzalco           | CDMX1              | 153                      | 15                 | 8                | Vespertino | Urbana           |
| Puebla     | Benito Juárez          | P2                 | 461                      | 15                 | 12               | Matutino   | Urbana           |
| Guanajuato | Celaya                 | G2                 | 132                      | 7                  | 6                | Matutino   | Urbana           |

*Fuente:* Elaboración propia con base en Acevedo et al. (2017).

se procedió a la descripción de las principales y se diseñaron mapas de categorías y subcategorías.

La propuesta para el análisis cualitativo de los factores asociados a la ineficacia escolar utilizó los hallazgos de Acevedo et al. (2017), quienes sostienen que la gestión institucional, el involucramiento docente y el involucramiento de padres y madres de familia afectan positivamente de manera directa e indirecta los resultados académicos de los estudiantes. Estos investigadores hacen énfasis en la importancia de acercarse cualitativamente a las escuelas eficaces y las que no lo son e indagar en los factores que hacen que un centro educativo obtenga tanto buenos resultados como bajos niveles de aprovechamiento.

La gestión institucional tiene que ver con acciones directivas como: a) acciones de gestión que directamente involucran al directivo en la evaluación y monitoreo de las actividades de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los docentes al interior del aula; b) aquellas que pretenden lograr que los agentes escolares se reúnan entre ellos, discutan y lleguen a acuerdos en temas pedagógicos; c) aquellas de carácter más organizacional (Acevedo et al., 2017).

El involucramiento docente está relacionado con el papel del profesorado en la escuela y sus acciones específicas en el aula. Algunas de estas acciones incluyen:

Planificación de clases, generar un ambiente de disciplina, conocer la situación particular de cada estudiante respecto de su avance en el proceso de aprendizaje, preocupación para que estos se motiven, aprendan, se expresen y encuentren sentido al conocimiento, y llevar a cabo un feedback o retroalimentación constante para lograr los objetivos de aprendizaje que se han hecho explícitos a los estudiantes [Acevedo et al., 2017, p. 61].

El involucramiento familiar se caracteriza por la participación de madres y padres de familia en las actividades escolares que van desde las institucionalmente establecidas, como la asistencia a juntas escolares, asambleas, citaciones; la revisión periódica y validación de las tareas y calificaciones obtenidas por sus hijos/as, la participación en comités; hasta actividades informales como la generación de recursos extraordinarios

para la escuela a través de rifas, venta de alimentos, etc. Para Acevedo et al. (2017), el involucramiento docente y el familiar son los que tienen un efecto directo y positivo en el logro académico de los estudiantes.

**Figura 1**

*Categorías analíticas y factores asociados a la eficacia e ineficacia escolar*



*Fuente:* Elaboración propia con información proporcionada en cada escuela.

Para el análisis recurrimos también a un marco analítico que integra la propuesta de Blanco (2009) con el enfoque de la microsociología de Collins (2009). La propuesta entonces es abordar la organización escolar en tres niveles de análisis: el nivel *macro* o *externo*,<sup>3</sup> el *meso* (las actitudes y prácticas de los actores entrevistados relacionadas con los acuerdos, negociaciones y las formas en que se atienden los conflictos que tienen lugar en el espacio escolar), y el *micro* (la mirada en la coincidencia de objetivos, valores, motivaciones, expectativas que se dan a través de las interacciones e intercambios cara-a-cara entre los agentes escolares).

En el nivel micro partimos del concepto *rituales de interacción* desarrollado por Collins (2009, p. 64), quien los denomina “patrones de conducta repetitivos que constriñen al individuo generando en él un compromiso emocional hacia los símbolos que implican”. Como herramienta analítica este concepto permitió explorar cómo se construyeron las actitudes, prácticas, objetivos, valores, motivaciones y expectativas. Desde este posicionamiento, los elementos que están presentes o ausentes en las interacciones de los agentes escolares son los insumos sobre los que se configuran las prácticas escolares eficaces o ineficaces.

Como se muestra en la figura 1, las actitudes, interacciones y prácticas se analizan a través de los objetivos, valores, motivaciones y expectativas que los agentes escolares

<sup>3</sup> Este nivel describe la comunidad educativa, el entorno, las políticas y programas. Empleamos este nivel como contexto en el que se sitúan los otros dos niveles.

comparten entre ellos y con los padres y madres de familia, así como otros actores educativos como la supervisión escolar y autoridades. Este es el andamiaje a través del cual se abordaron las tres dimensiones asociadas a la eficacia e ineficacia escolar según la literatura especializada y las investigaciones revisadas (Acevedo et al., 2017; Báez, 1994; Bellei et al., 2004; Blanco, 2009; Martínez, 2015; Murillo et al., 2016, entre otras). En el siguiente apartado se presentan los hallazgos de la investigación realizada.

## HALLAZGOS

En este apartado se analizan algunas actitudes, interacciones, prácticas, objetivos, valores, motivaciones y expectativas desde la perspectiva y discursos de los actores entrevistados (directivos, docentes, autoridades administrativas, padres y madres de familia), con énfasis en las categorías analíticas que dan cuenta del ámbito de la gestión institucional y liderazgo, el involucramiento docente y familiar de las escuelas con baja eficacia educativa seleccionadas en la investigación. Se hace mención del entorno y las condiciones desfavorables que caracterizan a estas escuelas.

### **Liderazgo y gestión institucional: una tarea pendiente en las escuelas ineficaces**

De acuerdo con la exploración y análisis de los discursos emanados en las entrevistas y observaciones, sobresalen dos ejes que describen la gestión institucional en estas escuelas. El primero es el tipo de relaciones que el personal directivo establece con el colectivo docente y con las familias; el segundo es el enfoque o énfasis administrativo de la gestión directiva en estos planteles. A continuación se profundiza en cada uno.

### **Relaciones jerárquicas y distantes entre directivos y comunidad educativa**

La relación [con la directora], algo especial, no es muy amena, solo es normal, [venimos a trabajar, cumplimos y se acabó! [NL-M2].

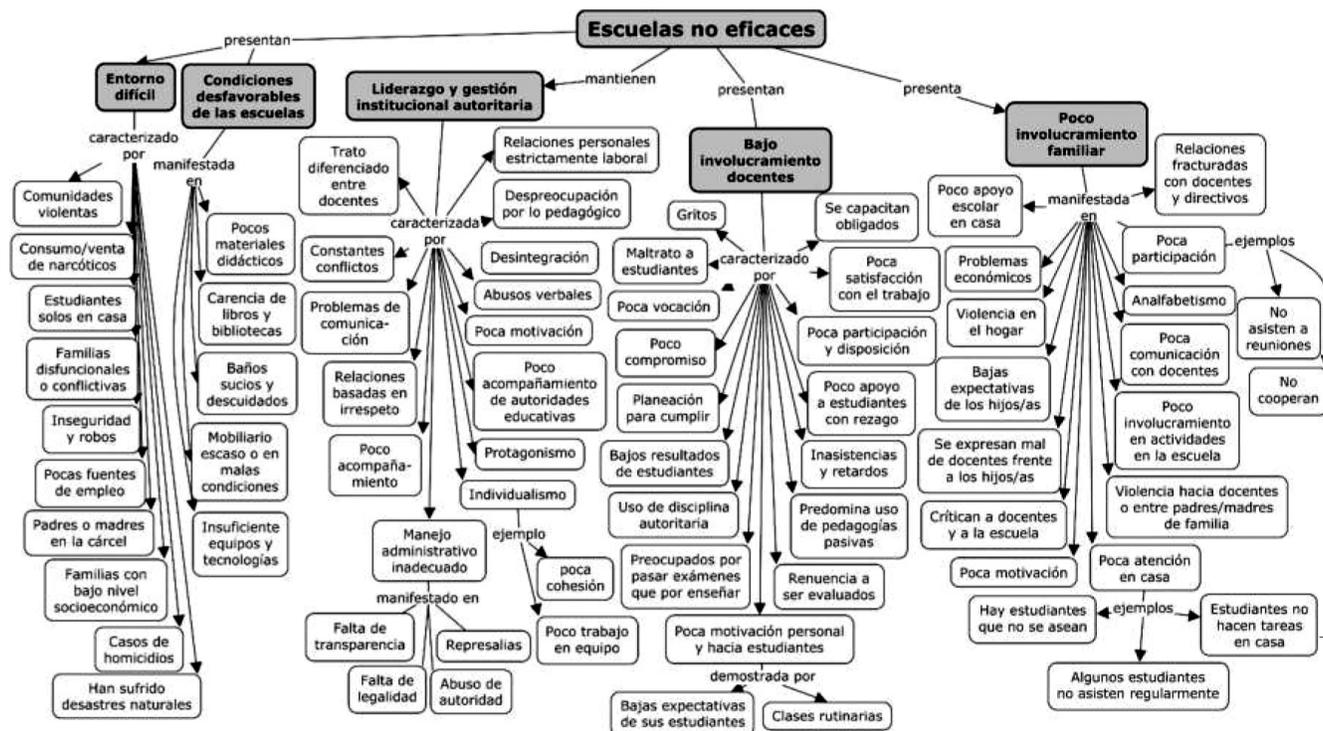
En las escuelas observadas sobresale que las relaciones entre directivos y docentes son estrictamente laborales. Se mantienen interacciones delimitadas por el rol de autoridad que ejercen los directivos; en ocasiones algunos profesores manifestaron que hay faltas de respeto, acciones punitivas, abusos verbales y acoso laboral.

[¿Cómo es su relación con el directivo?] Laboral, exclusivamente laboral y nada más. Yo creo que es normativa, totalmente lo que nos marca el plan y programas o las funciones, no puedo decir que sea buena o mala, simplemente siento que es normativa [P-M1].

Me tengo que ir [de esta escuela] porque no es sano para nadie estar en un ambiente donde hay acoso laboral por parte de tus superiores, estoy atada de manos prácticamente porque es mi jefa, y sí me limita mi trabajo... Esa persona que me ha gritado enfrente de los padres de familia, y

Figura 2

Caracterización de las escuelas con baja eficacia escolar participantes en la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos y observaciones que emergieron en el análisis.

creo que no lo merezco, que me ha regañado en el micrófono en frente de todos, que me ha negado documentos para mis alumnos, esa persona que me echa culpa en cosas que yo no tengo nada que ver, que me ha hecho quedar mal con la comunidad, una comunidad que tiene cerca de diez años conociendo mi trabajo; para mí, ella no funciona [NL-M5].

Identificamos un tipo de liderazgo directivo autoritario, en el que recae el peso de las decisiones escolares importantes y no se toman en cuenta las voces de otros actores institucionales. Observamos también un trato diferenciado, basado en represalias y abuso de poder.

Las Juntas de Consejo normalmente es la directora que las dirige, la participación de nosotros sí existe, pero es para ciertos maestros, no todos participan, no todas las opiniones son tomadas en cuenta, normalmente las decisiones las toma la directora [NL-M2].

Se nota mucho a quién le exige y a quién no [el director], pero es como que más complaciente... no es equitativo, por ejemplo, hay maestras que nos trae al pie del cañón todos los días y siempre nos está "es que maestra esto, es que maestra esto otro", y ahora sí que tiene a sus amigas y a ellas no les exige nada; otros compañeros tienen privilegios, "me llevo bien contigo, entonces tienes permiso de llegar tarde, tienes permiso de no llegar"... [P-M2].

También hay un manejo administrativo inadecuado y desorganizado, evidenciado por la falta de transparencia y de apego a la normatividad escolar. Ante la ausencia de

una comunicación eficaz entre los actores educativos, se suma que en estas escuelas los directivos no atienden adecuada y oportunamente las situaciones de violencia que se presentan, en ocasiones son promotores de ellas, lo que fomenta el descontento de los docentes, de los padres y madres de familia, agudizando el clima escolar discordante.

Yo estaba aquí en mesa directiva y de lo que entraba de examen, de aportaciones, de cuotas, que supuestamente ese dinero era para arreglar climas, para exámenes, para mantenimiento de la escuela, para limpieza, ¡cosa que no es cierto!, no supe qué se hizo el dinero [NL-F].

La directora, ¡llegó a jalarle el cabello a los niños!, y todo este año no le permitieron entrar a los papás [M-M1].

### Actitudes hacia lo pedagógico

Me encontré con un personal ya grande, un poco resistentes al cambio. Cuando yo les proponía diferentes estrategias viendo los resultados de PLANEA, no cambiaban [M-D].

Algunos directivos, supervisores y jefes de sector compartieron sus percepciones y las propias dificultades cotidianas que sienten que obstaculizan una gestión institucional eficaz. En sus discursos señalan que el rol administrativo del directivo es el dominante y se omite el papel de acompañamiento y supervisión pedagógica que abarca una gestión institucional integral.

Los directores se quejan de la carga administrativa, la falta de tiempo para desarrollar las acciones que tienen en la ruta de mejora, problemáticas con padres de familia, a veces me comentan problemáticas con sus maestros [D-JS].

En estas escuelas no se ofrece acompañamiento pedagógico, se hace poco, o hay despreocupación por realizarlo; los docentes no entregan sistemáticamente las planeaciones, no se da seguimiento a la ruta de mejora, ni a los contenidos pedagógicos. Las clases son interrumpidas en diversas ocasiones por eventos, actividades no planificadas, ausencias de docentes, etc.

Las autoridades educativas entrevistadas reconocen que no están haciendo acompañamiento pedagógico, ni supervisión en estas escuelas y aulas, lo que señalan que es un motivo por el cual tienen bajo aprovechamiento educativo.

Lamentablemente no podemos hacer el número de visitas que quisiéramos, porque la cantidad de requerimientos administrativos que tenemos es mucha... nos distrae muchísimo de lo que nosotros realmente debíamos hacer [M-S].

Es una escuela de bajo rendimiento y yo pienso que falta el acompañamiento de nosotros como autoridades para orientar a los maestros en sus procesos pedagógicos y que tengan mejores resultados [D-JS].

Como se expuso antes, Acevedo et al. (2017) sostienen que la gestión institucional y el liderazgo directivo es un factor de gran importancia para la eficacia en una escuela. Luego de analizar las informaciones recabadas, encontramos que en estos

centros educativos no hay coherencia entre el discurso y la práctica, no se planifican actividades para la convivencia, ni se aprecia trabajo colaborativo, por otra parte, se evidencia desintegración, poca cohesión e individualismo; las relaciones son estrictamente laborales, se suscitan irrespetos y abusos verbales, por lo que se mantienen fracturadas; hay problemas de comunicación, conflictos interpersonales que no se resuelven a tiempo. No hay un interés genuino por la mejora de la escuela, ni por elevar el aprovechamiento escolar, lo que desencadena bajos niveles de motivación, y hace que las dinámicas escolares no prosperen.

### **Involucramiento docente en escuelas de baja eficacia educativa**

La maestra les grita mucho a los niños, la de primero levanta mucho la voz. Dos veces llegó mi niña, así pues, gritando, “es que la maestra así nos grita” [G-F].

En esta categoría analizamos algunas percepciones de los profesores obtenidas en las entrevistas realizadas. En ellas se exploraron principalmente las actitudes hacia la profesión docente, la percepción del trabajo pedagógico que realizan, las manifestaciones de violencia que se presencian al interior de las escuelas que imposibilitan el trabajo efectivo y algunas justificaciones que ofrecen sobre el bajo aprovechamiento educativo.

### **Actitudes hacia la profesión docente**

En estas escuelas observamos que la mayoría de los docentes tienen poca disposición y compromiso, participan poco en las actividades escolares, son comunes los retrasos y las inasistencias. Entre sus actitudes destaca que consideran el trabajo docente una profesión como cualquier otra, con un horario específico para su cumplimiento, piensan que sus funciones están claramente delimitadas por los lineamientos, planes y programas, por lo que no deben existir solicitudes de actividades extraescolares o exigencias fuera de dicho horario.

Saliendo de la una [de la tarde], si alguien me critica algo, siempre he dicho que de ocho a una soy su maestro, de una hasta donde sea, ¡no les importe mi vida! [P-M5].

A veces veo que muchos maestros no están comprometidos con su trabajo y, quieras o no, eso sí afecta, porque si yo no me comprometo aquí en mi trabajo, no voy a hacer mucho por los niños, ¿verdad? Veo a los maestros afuera de los salones, hay niños que tienen problemas y andan afuera, o sea, el maestro no quiere batallar con ellos [NL-M1].

Otras actitudes muestran que el trabajo pedagógico es individualizado, los profesores no comparten lo que saben, ni los materiales con sus colegas, tampoco consideran relevante trabajar en equipos y sus interacciones giran poco alrededor de los aprendizajes.

Lo negativo es que a veces no queremos compartir, es que fulana no me va a decir, entonces no puedo compartir, no te puedo ayudar... somos quince y la mayoría no comparten, nos está costando trabajo que se puedan abrir, que puedan compartir lo que saben [P-M3].

Los profesores manifiestan tener bajas expectativas acerca del logro académico y profesional de sus estudiantes, consideran que muy pocos realizarán estudios universitarios y no tendrán oportunidades de ser profesionistas en el futuro, así lo expresaron algunos:

Yo los observo, veo la cara de cada uno y digo: “¡Ay, él tiene cara de esto, él en su futuro va a ser esto!”, lamentablemente sí se ve quién va a tener un futuro truncado, quién pinta para estar en las calles robando, drogándose y peores cosas [NL-M5].

Yo siento que nada más como cuatro van a concluir una carrera, los demás solo están esperando cumplir dieciocho años para irse de la casa y a las calles [M-M5a].

Derivado de la poca motivación, desorganización, individualismo y falta de cohesión, en estas escuelas hay desánimo y pérdida de tiempo de clases; todo en conjunto no permite que se desarrollen a cabalidad los objetivos educativos.

### **Prácticas pedagógicas tradicionales**

En cuanto a la percepción que tienen de la práctica pedagógica, hay una identificación con el papel de docente tradicional, muchos de ellos ofrecen clases rutinarias, basadas en la reproducción de contenidos, utilizan pocos materiales didácticos y refieren tener poco interés por las innovaciones pedagógicas o por emplear nuevas tecnologías.

Yo soy maestra ya antigua y soy de mucho estar leyendo, no me gusta mucho de lo que es la tecnología, no me llama la atención, prefiero tener que irlo a investigar [P-M2].

Los profesores compartieron que desarrollan prácticas de aula estrictas para mantener la disciplina y el rol del docente como autoridad principal dentro del salón, algunos ejemplos de estas acciones son gritos, amenazas y castigos.

En mi salón hay mucha indisciplina, incluso, ¡es uno de los peores grupos que hay aquí en la escuela!, ¡indisciplinados! Lo que optaba era, primero, gritaba, los regañaba y los castigaba [M-M5b].

Yo les digo: si yo me siento ahí y me pongo a ver mi celular, pues a mí me pagan y si tú aprendiste o no, a mí me pagan, ¡yo soy la autoridad y yo hago lo que quiera! Entonces sí se marca una disciplina y ya saben [M-M3].

Otros aspectos pedagógicos que ejemplifican algunas prácticas de los docentes en estas escuelas son: se ofrece poco apoyo a estudiantes con rezago, en ocasiones los profesores están más preocupados por pasar exámenes que por enseñar; entregan planeaciones para cumplir como un requisito administrativo, muchas veces estas son descargadas de internet, prestadas por otros colegas o utilizadas durante varios ciclos escolares, mismas que poco o nada tienen que ver con el contexto en el que laboran actualmente.

Algunos docentes o la mayoría de los docentes ya están más enfocados en pasar un examen que en enseñar a los alumnos [D-M3-4].

Sobre la formación continua y la actualización profesional, los discursos apuntan a que no se tienen experiencias satisfactorias; no se les invita o se les invita muy poco a participar en cursos, no les dan las herramientas básicas para llevarlos a cabo; hay docentes que están renuentes a participar en sesiones de actualización profesional y si lo hacen es por obligación. Comentaron que estos cursos son aburridos, no aprenden nada, sienten que van a perder el tiempo, y que les conllevará más esfuerzos en el aula; los horarios no son los mejores, ni las metodologías que utilizan los facilitadores ayudan a desarrollarlos efectivamente.

Los cursos presenciales que no nos lo dejen en línea, porque yo personalmente no los puedo realizar al cien por ciento, entonces me gustaría que fueran presenciales [G-M4].

Ahora ya no más nos dicen: “hay un curso en línea, inscribáse”... y ahorita te están obligando a hacerlo [G-M1].

### **Bajo aprovechamiento educativo, ¿por qué?**

Inmediatamente nos culpan a los maestros que no damos el cien por ciento, que no trabajamos. Pero en realidad no se meten a fondo, ¿por qué los niños no aprenden?

Vienen con hambre, vienen llorando, tienen ganas de un abrazo, ¿por qué?, porque en la casa no los quieren, ¡es muy difícil! [NL-M5].

Los profesores atribuyen el bajo aprovechamiento de sus estudiantes a las condiciones y a las dificultades con las que se enfrentan en las escuelas, entre ellas: el poco material educativo con el que cuentan, los contenidos descontextualizados de los libros de textos, el poco acceso a tecnologías, infraestructura deficiente, falta de mobiliario, la gran cantidad de estudiantes en las aulas, en ocasiones el número supera las posibilidades de desarrollar una labor educativa eficaz, afectando el clima escolar, propiciando actitudes hostiles y en algunas ocasiones violentas; el trabajo en equipos se complica, ya que no se da término a las actividades, ni se puede dar un efectivo acompañamiento.

Son demasiados [estudiantes], y más porque no es un salón grande, el día que vienen todos ahí es cuando, el clima, por ejemplo, no da el rendimiento, hace bastante calor, estamos todos amontonados y da pie a que anden más alborotados los niños [NL-M1].

Nosotros estamos muy necesitados, desde material didáctico, lo que es la biblioteca tenemos material obsoleto, las láminas ya no hay [G-M4].

En estas escuelas son comunes los robos y la pérdida de equipos y materiales didácticos. Según los profesores, es muy difícil trabajar en contextos adversos; la inseguridad, el poco apoyo de las familias, así como las situaciones de pobreza, obs-

ta culizan el trabajo. Otros docentes comentaron que, aunque realizan las adaptaciones curriculares, los estudiantes no aprenden efectivamente.

Lamentablemente aquí nos robaron cañones, computadoras [P-M3].

A veces hacemos adecuaciones, lamentablemente, como es multigrado, en muchas ocasiones no se ven todos los contenidos como se deberían ver [D-M3-4].

Además de las dificultades señaladas, se suma que muchos profesores en estas escuelas no tienen estudios de pedagogía, no estudiaron en escuelas normales, muchos cursaron licenciatura, pero no en educación, lo que –según algunos participantes entrevistados– agudiza la situación, ya que estos no conocen metodologías ni estrategias efectivas para realizar un proceso educativo de calidad.

Yo tengo compañeros que no pasaron por la Normal, que no tienen la didáctica necesaria, que tal vez tienen el conocimiento, pero no son docentes, ni pedagogos [M-D].

Desafortunadamente hay personal que no es docente... les daban las plazas a familiares que ni siquiera habían estudiado y les quitaban esa oportunidad a los maestros que sí habíamos estudiado la Normal [P-M6].

### Tensiones al interior de las escuelas

Lo más reciente que nos ocurrió: una mamá llegó con una situación personal y agredió a una maestra, entonces, la maestra dijo: “¡Mejor me voy!” [M-SUB].

En las cinco escuelas seleccionadas los participantes comentaron que se presentan diversas situaciones de tensión, y algunas de ellas desencadenan en violencia de docentes hacia estudiantes, entre estudiantes, de estudiantes hacia profesores y de padres y madres de familia hacia docentes.

Ahorita hay niños que les pegan a las maestras, hay un niño que yo le he visto que le pega a la maestra de sexto. Se les hace difícil a las maestras con los niños, porque luego yo las veo así, como histéricas, porque aparte a los niños grandes de sexto ya son como muy agresivos, más problemáticos y hasta las agreden [G-F].

...por lo mismo de que estamos bien juntitos se pelean más [los estudiantes], sí, se da muy seguido [NL-M1].

Los hechos de violencia hacia docentes y directivos han generado tensión y conflictos en las relaciones entre algunos padres y madres de familia, en casos extremos algunos docentes se han movido a otras escuelas.

Es una comunidad muy difícil, hace un mes una madre de familia golpeó a una de mis maestras, no es la primera vez que me golpean a una maestra... Y no solo golpearla, unas de este tamaño que le decía, pero terrible, delante de todos los padres de familia, delante de todos los niños y los maestros [M-D].

La maestra solicitó su cambio porque tuvo un conflicto con una mamá por alguna situación que no le pareció, esta mamá amenazó a la maestra y es una mamá de armas tomar [M-M2].

Investigadores como Acevedo et al. (2017), Hernández et al. (2014), Murillo et al. (2011, 2016) y Penalva et al. (2013) señalan que el involucramiento docente es otro de los factores que inciden de forma directa en la efectividad educativa. Algunas características que distinguen a los profesores eficaces de los que no lo son indican que estos cuentan con conocimientos especializados, están comprometidos con su trabajo, son capaces de transferir lo que saben, son autodidactas, utilizan diversos recursos para desarrollar sus clases, se avocan a la innovación, están abiertos de forma permanente a la formación y actualización, son personas creativas, utilizan un lenguaje positivo, generando climas escolares de confianza, lo que influye directamente en el éxito de los estudiantes.

En el caso de las escuelas no eficaces estudiadas, encontramos que los profesores mantienen bajos niveles de compromiso con el trabajo, privilegian prácticas pedagógicas tradicionales, tienen poca preparación en didáctica, no asisten de forma regular a cursos de formación y actualización profesional; aunado a lo anterior, existen factores contextuales como las carencias de recursos, elevado número de estudiantes en las aulas, poco apoyo de las familias, los problemas derivados de la violencia, lo que en su conjunto dificulta de forma permanente la labor educativa, generando tensión, insatisfacción, conflictos, fracturas en las relaciones, pérdida de motivación, e inseguridad; todo ello se traduce en climas escolares hostiles y bajo desempeño.

### **El papel de las familias en la ineficacia de las escuelas**

Si el padre de familia se pusiera la camiseta y dijera: “Yo, padre de familia, debo apoyar, cuidar, vigilar, esto, lo otro”, la educación de México sería completamente diferente [P-M5].

Otro de los elementos que condiciona el óptimo aprovechamiento escolar de los estudiantes es la participación e involucramiento de sus padres, madres o tutores (Acevedo et al., 2017; Razeto, 2016). Hay varios criterios que determinan en qué medida se involucran las familias en este proceso: si apoyan y/o colaboran en las actividades de la escuela, su asistencia a las reuniones, asambleas y citaciones, la ayuda y monitoreo en la realización de las tareas, entre otros.

Las opiniones de los docentes y directivos al respecto son muy críticas, ya que para ellos el involucramiento de las familias es fundamental en el proceso pedagógico, sin embargo, en estas escuelas esto pocas veces sucede. Sobresale la falta de responsabilidad y compromiso de madres y padres con el desarrollo de educativo de sus hijos/as; identificamos que esto es una percepción recurrente:

[Los padres y madres] Casi no se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, de hecho, en su mayoría niños que sí carecen de este apoyo [M-SUB].

Te voy a ser muy sincera, es lamentable, no participan los papás, al menos una servidora les trata de dejar poca tarea, porque hago muchos corajes al tiempo de revisarla, porque del cien por ciento de los alumnos, un cinco por ciento cumple con la tarea, son muy poquitos los que cumplen [NL-D5].

Docentes, directivos y algunas madres entrevistadas comentaron que el poco involucramiento familiar se manifiesta en el abandono, desatención y negligencia que algunos padres y madres de familia tienen hacia sus hijos e hijas. Generalmente están ausentes, no los envían a la escuela diariamente, ni proveen las necesidades básicas, lo que afecta no solo en su desarrollo físico, emocional, psicológico y escolar actual, sino en su crianza y vida futura. Algunos discursos que ejemplifican estas situaciones se presentan a continuación:

Los papás no te apoyan, no son nada favorecedores para la formación de los niños, los golpean o les gritan, los insultan [M-M3].

Hay niños que vienen aquí, que tienen hasta cuatro días con la misma ropa, no los bañan, y ahí es donde tú ves la responsabilidad de los papás y es cuando dices: “bueno, yo les estoy exigiendo que me traigan tarea, pero ni siquiera lo bañan” [NL-M1].

Yo tengo un papá que viene tomado a las reuniones y le hemos hecho varios escritos donde se le ha pedido que no venga en ese estado; tengo un niño que le acaban de asesinar a su papá y es difícil, porque la mamá no lo trae [D-M1-2].

A los papás no les interesa, no hacen por decir: “bueno, vamos a llevarte a la escuela”; de hecho, yo he visto a niños que no vienen y andan todo el día en la calle, jugando, y entonces yo digo que ahí el problema es el papá y la mamá, que no les motivan ir a la escuela [G-F].

En estas escuelas existe poca comunicación entre las familias, docentes y directivos, los primeros no asisten a las entregas de calificaciones y no se involucran en las actividades escolares. En ocasiones algunas de ellas sobrepasan la autoridad al intervenir en la forma en que se desarrollan algunas actividades en el aula, muchos están en desacuerdo con las actividades que se llevan a cabo y transmiten inconformidad y descontento a sus hijos/as:

¿Cuántas veces no sabemos que los papás se expresan mal de nosotros delante del niño?, entonces, ¿cómo quiere que el niño venga aquí al salón y me respete? [M-M2].

Si a los padres no les parece, pues ya rápido tienen quejas o venir incluso a decir cómo trabajar, siento que todo está afectando demasiado, porque me ha tocado que llegan y me dicen: “Es que no me gusta que ponga esta actividad” [D-M1-2].

El poco apoyo y compromiso familiar se evidencia también en que en casa no se da seguimiento a las actividades, los estudiantes no hacen las tareas, no asisten con regularidad a clases. Todas estas situaciones limitan el aprovechamiento educativo.

...al momento de exigirles algo, o más bien no exigirles, y pedirles que cumplan con su responsabilidad, se presentan dificultades [D-M1-2].

Papá y mamá tampoco están involucrados, de nada sirve que yo me ponga a hacer un cuadernillo especialmente para ellos, porque vi que realmente no podían con el contenido, no veo respuesta en el papá y la mamá, porque aquí les encargo de tarea que me avancen y vienen con el libro en blanco, y ahí es donde dice uno: “necesitamos apoyo” [NL-M1].

Algunas madres y padres de familia señalaron que la falta de comunicación y cercanía con el personal docente se produce por varias razones: las restricciones que tienen para asistir a las escuelas, las actitudes de ciertos profesores cuando se realizan reuniones, por ejemplo, llamarles la atención y hasta faltarles el respeto frente a los demás, la negativa de recibirlos en la escuela o las excesivas citaciones por las conductas de sus hijos e hijas; en ocasiones por algunas formas de violencia que acontecen en la escuela o la atención inadecuada con la que se atienden estos casos.

El mío luego no quiere venir, pero él no quiere venir no porque la maestra lo trate mal, yo digo que sus compañeros le hacen travesuras, y es que ahí hay como unos tres, cuatro niños que de plano andan muy descarriados, y yo digo, sus mamás yo no las veo que se presenten, la maestra les manda llamar, yo no veo respuesta de las mamás [G-F].

Otras posibles causas de esta falta de involucramiento familiar en el desarrollo educativo de los hijos tienen que ver con el contexto social, económico y cultural que envuelve a las comunidades donde se ubican estas escuelas; los altos niveles de analfabetismo que tienen los padres y madres; las bajas expectativas académicas que tienen sobre el futuro profesional de los hijos e hijas, así como problemas asociados a la violencia familiar, consumo de drogas, falta de empleo, la migración de las familias o de algunos de sus miembros.

Es una comunidad muy machista, ellos [los estudiantes] comentan que hay bailes y peleas, ellos han encontrado personas fallecidas... Yo digo que un sesenta o setenta por ciento tiene problemas familiares... por ejemplo, una niña no tiene a su mamá, su papá trabaja y está a cargo sus abuelitos; el otro compañerito también, sus papás no se hicieron cargo y la abuelita se hace cargo, y no sabe leer ni escribir. Los niños comentan, presencian que los papás le pegan a la mamá, son familias que viven en un cuarto, entonces todo lo ven. Aquí hay problemas de drogas, marihuana, ellos comentan cómo lo hacen, y hasta el Resistol [G-M4].

Hay padres de familia que nada más tienen hasta la primaria o secundaria a lo mucho. Los que tienen que migrar, o sea, salen a buscar fuentes de empleo, hay alumnos que también tienen que trabajar para poderse sostener [D-S].

En esta colonia viene gente de fuera que viene y se posicionan en una casa, duran un tiempo y luego sacan al niño [NL-M1].

Como papás no hay ese estímulo para sus hijos, ese reconocimiento, ese cariño, esa preocupación, esa ocupación; a los papás no les importan [M-M3].

Tengo un niño que viene una vez por mes o menos, que llega a faltar seguido. Ya se habló con la mamá, con el papá también, pero no cede. Aquí la escolaridad no es muy tomada en cuenta. Aquí el máximo nivel que alcanza la gente promedio es primaria [D-M1-2].

Existe una heterogeneidad de razones que explican los bajos niveles de involucramiento familiar en las escuelas. La participación de las familias en las escuelas constituye un elemento necesario para el desarrollo educativo óptimo; un profesor señaló que en las aulas se promueve la formación académica, pero es en el hogar donde los niños y niñas deben ser educados.

...papás, ayúdenlos [a los hijos e hijas], de verdad, que ustedes eduquen, nosotros formamos, enseñamos, pero ustedes tienen que hacer esa tarea que no la quieren hacer, hoy los papás no quieren enseñarles [M-M2].

Los beneficios de la participación de las familias han sido ampliamente estudiados (Acevedo et al., 2017; Bellei et al., 2004; Razeto, 2016; Blanco y Umayahara, 2004; Valdés et al., 2009). Para el INEE (2003), la mejora de la calidad de la educación requiere lograr una interacción efectiva entre las familias, las escuelas y todos los sectores de la sociedad. Luego del análisis de las informaciones recabadas en estas escuelas queda claro que el papel de las familias es un reto y una tarea ardua que debe atenderse, por los múltiples beneficios que tiene para el funcionamiento efectivo de las propias escuelas y para el desarrollo y aprovechamiento de los estudiantes.

### CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Las investigaciones sobre ineficacia escolar tienen como interés fundamental abonar al desarrollo de modelos críticos y comprensivos de las múltiples realidades escolares, en los que se puedan identificar las diferencias entre escuelas y aulas eficaces e ineficaces y así saber hacia dónde dirigir esfuerzos (Murillo, 2007).

La literatura nos señala que las escuelas de baja eficacia se caracterizan por el mantenimiento de climas escolares tensos, indisciplina, donde acontecen de forma cotidiana hechos de violencia. En estos centros educativos hay poca participación de las familias, individualismo de los docentes, relaciones interpersonales conflictivas, poca motivación de los actores educativos. La gestión institucional es ineficiente, burocrática, el liderazgo es difuso o autoritario. En general, los docentes y directivos mantienen bajos niveles de motivación, compromiso, y desinterés por la formación y actualización profesional (Hernández et al., 2014).

Las aulas de estas escuelas están descuidadas y sucias, no hay suficientes materiales didácticos, ni tienen acceso a tecnologías o inmobiliario adecuado. Los procesos pedagógicos son reproductivos, se privilegia la memorización de contenidos, hay ausencia de atención a la diversidad, dificultades de organización y planificación. Por otro lado, existen bajas expectativas de docentes y familias sobre el logro educativo estudiantil (Murillo et al., 2016).

El análisis realizado en este artículo buscó conocer cuáles son los mecanismos que amalgaman los diversos factores explicativos encontrados en cinco escuelas

identificadas como poco eficaces, e indagar qué sucede al interior de cada una de ellas y en sus aulas, que, dada su heterogeneidad, permiten que existan o no componentes o estructuras comunes (actitudes, interacciones, prácticas, objetivos, valores, motivaciones y expectativas).

Metodológicamente se seleccionaron estas cinco escuelas con la intención de permitir adentrarnos cualitativamente a su realidad cotidiana y reconstruir los elementos –no objetivos– que han permitido que las dinámicas escolares no prosperen y que no se logre el aprovechamiento educativo.

Los hallazgos obtenidos son coherentes con otras investigaciones nacionales e internacionales (Báez, 1994; Bellei et al., 2014; Hernández et al., 2014; Martínez et al., 2017; Miller, 1985; Murillo, 2007; Murillo et al., 2016; Sammons, 2007; Stoll y Fink, 1996; Van De Grift y Houtveen, 2007). En las escuelas analizadas existe la sensación de desánimo, hay poca motivación y bajas expectativas de logro educativo, utilización de pedagogías pasivas, tradicionales y centradas en la reproducción, poco compromiso de profesores, falta de coordinación, liderazgo y organización, gestión institucional autoritaria o ineficiente, instalaciones inadecuadas, pocos materiales educativos, baja participación e involucramiento de las familias, lo que en general crea climas escolares negativos.

No podemos señalar que en estas escuelas suceden todas estas situaciones, ni que se articulan sistemáticamente todos estos elementos, más bien, existen características que pueden prevalecer y ser desencadenante para que emerjan prácticas en los actores educativos que promuevan la ineficacia escolar. Por ejemplo, puede existir una excelente infraestructura escolar, materiales didácticos y recursos, sin embargo, los docentes son apáticos, poco motivados, y utilizan pedagogías tradicionalistas basadas en su protagonismo. En otros casos puede haber un alto involucramiento y participación de las familias, pero se cuenta con directivos poco comprometidos, autoritarios, o negligentes.

La investigación en escuelas ineficaces ofrece múltiples oportunidades para el estudio de las desigualdades en educación. Difícilmente podremos tener sistemas educativos de calidad, sociedades justas, inclusivas y democráticas, si no se dedican esfuerzos para ayudar a que estas escuelas en situación de dificultad consigan salir de su situación; en este sentido, conocer los factores que las caracterizan es un primer y necesario paso para comprenderlas y ayudarlas a mejorar (Hernández et al., 2014).

La identificación de diferencias entre las escuelas de alta y baja eficacia educativa no pretende enlistar una serie de aspectos positivos y negativos, ni criticar a aquellas que no consiguen que los estudiantes obtengan un buen aprovechamiento educativo, el interés radica en obtener información empírica que ayude, por un lado, a evidenciar los aspectos que se deben mejorar, y por el otro, al diseño e implementación de políticas educativas que vayan encaminadas hacia la promoción de la justicia y la equidad.

Los resultados de este estudio contribuyen significativamente en ambos sentidos, también favorecen el desarrollo y construcción de referentes teóricos, conceptuales y metodológicos en el tema de la ineficacia educativa.

## REFERENCIAS

- Acevedo, C., Valenti, G., y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la Educación*, 2(46), 53-95. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/3/3>
- Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2a. ed.). UNESCO-IIPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137629/PDF/137629eng.pdf.multi>
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E., y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México*. SEP. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C221.pdf>
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(may.), 93-116. <https://doi.org/10.35362/rie40435>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczyński, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Ministerio de Educación de Chile/UNICEF. [https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela\\_efectivas.pdf](https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela_efectivas.pdf)
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar??* (2a. ed.). Universidad de Chile/UNICEF. [http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B\\_Loaprendienlaescuela/mobile/index.html](http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B_Loaprendienlaescuela/mobile/index.html)
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, 27(80), 671-694. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/296/296>
- Blanco, R., y Umayahara, M. (coords.) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., y Palafox, J. (2000). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. En *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000200004&lang=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200004&lang=es)
- Chiladze, G., Kavelashvili, N., y Gegeshidze, E. (2016). *Evaluation of school education inefficiency and ineffectiveness*. Eastern Partnership Civil Society Forum Georgian National Platform.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropolos.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Creswell, J., y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2a. ed.). Sage.
- Edmonds, R. (1982). *Programs of school improvement: An overview* [Ponencia] Research on Teaching: Implications for Practice. Warrenton, VA., 25-27 feb. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221536.pdf>
- Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistemas educativos en América Latina*. El Colegio de México.
- Hernández, R., Murillo, F., y Martínez, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55129541007.pdf>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2003). *La calidad de la educación básica en México*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B201.pdf>
- INEE (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3 de primaria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C218.pdf>

- INEE (2019). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. En *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>
- Killen, R. (2007). *Effective teaching strategies* (4a. ed.). Thomson/Social Science Press.
- Loera, A., Hernández, R., y García, E. (2005). Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas del Programa Escuelas de Calidad. *Heurística Educativa*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4313.8648>
- Martínez, C. (2015). Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica. *Aula de Encuentro*, 19(2), 220-223. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3491/3028>
- Martínez, C., y Murillo, F. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n069/pdf/69005.pdf>
- Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M., y Joaristi, L. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 38-53. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/960/1533>
- Miller, S. (1985). Research on exemplary schools: An historical perspective. En G. Austin y H. Garber (eds.), *Research on exemplary schools* (pp. 3-30). Academic Press.
- Muijs, D., y Reynolds, D. (2011). *Enseñanza efectiva. Evidencia y práctica* (3a. ed.). Sage.
- Murillo, F. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. CIDE.
- Murillo, F. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 9(1), 111-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142227>
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello. <http://www.rinace.net/javier.murillo/documentos/IIIEE.pdf>
- Murillo, F., Hernández, R., y Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38(151), 55-70. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00055.pdf>
- Murillo, F., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800/3015>
- Murillo, F., y Martínez, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797018>
- Murillo, F., Martínez, C., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4715/5149>
- Penalva, A., Hernández, M., y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-26. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations vs research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/461799>
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. CfBT.
- SEP (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. [http://educacion.chihuahua.gob.mx/investigacion/sites/default/files/transformar\\_escuelas\\_0.pdf](http://educacion.chihuahua.gob.mx/investigacion/sites/default/files/transformar_escuelas_0.pdf)
- Stoll, L., y Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. OUP.

Valdés, Á., Pavón, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412009000100012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012)

Van De Grift, W., y Houtveen, A. (2007). Weaknesses in underperforming schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403. <https://doi.org/10.1080/10824660701758942>

*Cómo citar este artículo:*

Duarte Cruz, J. M., y Valenti Nigrini, G. (2022). Comprendiendo la ineficacia escolar: un estudio en cinco escuelas mexicanas de bajo desempeño académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1553. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1553](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1553)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.