

## **Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares**

*Emilio Blanco*

### **Introducción**

ESTA NOTA TIENE como objetivo presentar un proyecto de investigación sobre eficacia escolar y clima organizacional, denominado “Eficacia escolar y clima organizacional”, cuya realización está prevista para el periodo 2008-2010, financiada por el fondo sectorial SEB-CONACYT.

En la primera sección se presenta un resumen de los antecedentes en materia de eficacia escolar. Esta corriente, si bien posee una larga trayectoria a nivel internacional y latinoamericano, no se encuentra igualmente desarrollada en México. Tomados en su conjunto, los resultados disponibles hasta ahora no permiten inferir más que algunas conclusiones generales respecto a la posible incidencia de algunos factores organizacionales. A pesar de ello, diversos trabajos han reportado hallazgos que justifican avanzar en este campo de investigación.

En la segunda sección se resumen algunas de las críticas más importantes formuladas a los resultados y las conclusiones a partir de los estudios de eficacia escolar. Dichas críticas se refieren al rezago en la construcción de teoría, la desatención de los procesos escolares, del sentido de la acción para los agentes y de la relación entre la organización escolar y su entorno.

A partir de estas críticas, en la tercera sección se exponen los objetivos de la presente investigación. En términos generales, el objetivo es obtener una descripción de los procesos a través de los cuales se construyen y transforman los rasgos del clima organizacional y de aula en las escuelas, y explorar cuáles

podrían ser las condiciones, eventos y marcos de sentido que condicionan estos procesos.

En la cuarta sección se presenta un bosquejo del marco conceptual que estructura la investigación, basado en una concepción de las organizaciones escolares como sistemas naturales y abiertos (Scott, 1998), en la cual las definiciones situacionales por parte de los actores tienen un papel fundamental en el funcionamiento escolar, pero también los límites que a estas definiciones imponen las características del entorno, así como la propia posición social de los actores. En esta sección también se presentan algunos antecedentes de investigación relevantes.

Finalmente, en la última sección se presentan las principales decisiones y estrategias metodológicas que orientarán esta investigación, en la que se combinarán el análisis cuantitativo de grandes muestras con el estudio de caso múltiple.

### **Los estudios sobre eficacia escolar: una breve reseña**

La corriente de investigación sobre escuelas eficaces constituye un referente imprescindible para el estudio de la calidad y la equidad en educación. Desde la publicación del *Reporte Coleman*, en 1967, se han desarrollado ininidad de estudios cuyo objetivo más general es la identificación de los factores asociados con el aprendizaje de los alumnos. Las investigaciones de las últimas cuatro décadas han recurrido a estrategias metodológicas y diseños de investigación muy diversos. Murillo, resumiendo esta trayectoria, distingue los siguientes periodos:

- 1) La etapa iniciada por el *Reporte Coleman* y sus reanálisis (1967-1969), caracterizada por el desencanto inicial acerca de la influencia de las escuelas, y el hallazgo posterior de diferencias estadísticamente significativas en los resultados atribuibles a estas últimas.
- 2) Los estudios pioneros sobre escuelas eficaces (1971-1978), basados en estudios de caso (escuelas prototípicas, caracterizadas básicamente por lograr buenos resultados en contextos desfavorables), a partir de los cuales se elaboraron las primeras listas de factores de eficacia.
- 3) La consolidación de los estudios de eficacia escolar (1979-1986), con el regreso de los estudios basados en grandes muestras, aunque mucho más volcados hacia los procesos escolares, y en particular a los procesos de aula. Esta época también se asiste a los primeros intentos de transformar en políticas educativas los resultados de estos estudios.

- 4) La tercera generación de estudios (1986 hasta hoy), caracterizada por la irrupción de los modelos multinivel, cuyas posibilidades inyectaron nueva vitalidad a esta corriente (Murillo, 2005).

Esta secuencia tiene la virtud de destacar que se trata de una línea de investigación madura, diversificada, y cuya historia relativamente larga le ha granjeado numerosas críticas, además de que le ha permitido reflexionar sobre sus propias limitaciones. Cualquier investigación que se inscriba dentro de esta corriente, por tanto, deberá tener en cuenta un conjunto de críticas y debates.

### *Principales resultados de la investigación internacional*

Antes de abordar las críticas mencionadas, conviene repasar rápidamente cuáles han sido los principales hallazgos de los estudios sobre eficacia escolar a nivel internacional. Estos hallazgos constituyen un aporte fundamental para la sociología de la educación, y en particular para comprender algunos de los procesos que estructuran la desigualdad educativa.

La mayor parte de estos estudios, como es de esperar, se ha desarrollado en los países anglosajones. En el Cuadro 1 se presentan de manera muy resumida los principales factores asociados al nivel de aprendizaje alcanzado por las escuelas en los países desarrollados.

Si bien en Latinoamérica los estudios son más escasos, en las últimas dos décadas se han acumulado trabajos que siguen de cerca el enfoque analítico y metodológico dominante en los países desarrollados. Los resultados, analizados globalmente, no difieren considerablemente de los anteriores, salvo por un aspecto que será comentado a continuación. Tal similitud de resultados no deja de ser sorprendente si se consideran las importantes diferencias institucionales, culturales y de recursos que caracterizan a los sistemas educativos y sus entornos.

Posiblemente la diferencia más importante entre los estudios de una y otra región resida en el “peso” que se puede atribuir a la escuela sobre los resultados educativos. Técnicamente, este “peso” consiste en el porcentaje de la varianza total de aprendizajes explicado estadísticamente por las diferencias entre los promedios de las escuelas. En otras palabras, es una medida del grado en que las diferencias en los aprendizajes se explican por las diferencias “entre las escuelas”.

La mayor parte de los estudios realizados en los países desarrollados ha mostrado que la escuela tiene un peso relativamente pequeño sobre los aprendizajes (entre 10% y 15%), mientras que en los países en desarrollo, y en La-

**Cuadro 1**

## Factores de eficacia escolar en los países desarrollados

<i>Factor</i>	<i>Dimensiones</i>
1. Sentido de comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas compartidas y consenso en los métodos</li> <li>• Consenso y cohesión entre los profesores</li> <li>• Colegialidad y trabajo en equipo</li> </ul>
2. Liderazgo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidad</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Compromiso por los resultados</li> <li>• Prioridad de aspectos académicos</li> <li>• Comunicación de expectativas elevadas</li> <li>• Autoridad compartida con los maestros</li> <li>• Fuerza en la selección y sustitución de docentes, así como en la resolución de conflictos</li> <li>• Seguimiento de, y apoyo a, las actividades de instrucción</li> </ul>
3. Clima escolar y de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orden y disciplina sin rigidez</li> <li>• Orientación de todos los actores hacia el aprendizaje</li> <li>• Actitudes de trabajo y responsabilidad</li> <li>• Relaciones armoniosas</li> <li>• Satisfacción de los actores</li> </ul>
4. Altas expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde el contexto hacia los integrantes de la escuela</li> <li>• Del conjunto de los actores educativos entre sí y hacia los alumnos</li> <li>• Del profesor hacia los alumnos</li> </ul>
5. Calidad del currículo, estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad de propósitos</li> <li>• Lecciones estructuradas</li> <li>• Refuerzo y retroalimentación de los alumnos</li> <li>• Atención a la diversidad</li> </ul>
6. Organización del aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuada gestión del tiempo (oportunidades de aprendizaje)</li> <li>• Organización y preparación de las clases</li> </ul>
7. Seguimiento y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión regular del aprendizaje a través de métodos diversos</li> <li>• Detección temprana de dificultades</li> <li>• Uso de resultados para revisar programas y métodos</li> </ul>
8. Aprendizaje organizativo, desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circulación de información</li> <li>• Estímulo a la innovación</li> <li>• Uso de recursos externos</li> <li>• Aprendizaje de técnicas significativas de gestión de aula, comunicación, enseñanza y participación</li> </ul>
9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de asociación de padres y madres</li> <li>• Oportunidades de, e interés en, participar a distintos niveles</li> <li>• Relaciones satisfactorias</li> <li>• Intercambio de información</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Murillo (2005:213-234).

tinoamérica en particular, esta proporción suele superar el 30%. Si bien inicialmente se consideró esta mayor variación asociada a las diferencias entre las escuelas como una “buena noticia” (dado que, se suponía, esto fortalecía la hipótesis de que las escuelas tenían un margen de incidencia importante sobre los resultados escolares), actualmente se ha revisado este juicio debido a que una proporción muy importante de esta diferencia responde a diferencias entre las características socioeconómicas de los centros, y no a factores académicos. La segmentación socioeconómica de las escuelas, vinculada a la segmentación socioeconómica de la distribución de la población en el territorio, parece ejercer una influencia decisiva sobre los resultados académicos de los alumnos, que puede llegar a superar la influencia de los procesos y las prácticas propiamente escolares.

#### *Resultados de la investigación sobre eficacia escolar en México*

En el caso de México, el desarrollo en los estudios sobre eficacia escolar ha sido relativamente tardío, por lo que la acumulación de resultados aún es incipiente. A continuación se presentan algunos de los hallazgos más significativos:

- 1) No todas las escuelas son eficaces a lo largo del tiempo, ni de manera simultánea en todas las asignaturas evaluadas. A través de la comparación de los resultados de estándares nacionales entre 2000 y 2002, Fernández (2003) reportó que las escuelas que dejan de ser “eficaces” de un año a otro son casi un 60% (para la misma cohorte de alumnos), y de 75% (para cohortes distintas). También reportó que sólo un tercio de las escuelas “eficaces” lo son a la vez en Español y Matemáticas.
- 2) La incidencia global de las escuelas sobre los aprendizajes, en relación con el total de la varianza de éstos, varía entre 25% y 45%, dependiendo de la prueba aplicada, el nivel educativo y el año de aplicación (Fernández y Blanco, 2004; Fernández, 2007). No obstante, y tal como se señaló anteriormente para el resto de los países latinoamericanos, una parte muy importante de esta incidencia es explicada por las diferencias socioculturales entre las escuelas, reduciéndose el efecto atribuible a los factores propiamente escolares. Según los datos utilizados, las características socioculturales de la escuela pueden explicar entre 14% y 70% de las diferencias iniciales.
- 3) No existe un único modelo de eficacia: los factores que más diferencian a las escuelas efectivas de las bloqueadas cambian según el contexto so-

- ciocultural de la escuela (Fernández, 2003). Asimismo, al identificar factores de eficacia a través de análisis de regresión se ha hallado que algunos factores podrían tener efectos distintos según el contexto sociocultural de las escuelas (Schmelkes *et al.*, 1997; Fernández, 2007; Blanco, 2007).
- 4) El sector institucional muestra efectos propios sobre los aprendizajes. La educación privada, en particular, se asocia en algunos trabajos a un mayor nivel de aprendizajes (Fernández, 2007; INEE, 2006), aun después de controlar por variables relevantes de tipo socioeconómico. Otras investigaciones contradicen estos resultados, por lo que el debate respecto a este punto permanece abierto.
  - 5) La infraestructura es otro de los factores que muestra efectos positivos en algunas investigaciones, mas no de manera sistemática, a pesar de la fuerte apelación al sentido común que supone la hipótesis de una asociación positiva. Puede argumentarse que la infraestructura es apenas una condición para el desarrollo de prácticas escolares eficaces, y no un factor que incida directamente sobre los aprendizajes, con excepción de las situaciones de extremo deterioro o carencia.
  - 6) Se han encontrado muy pocas variables relacionadas con la estructura, la gestión y las prácticas pedagógicas de las escuelas, que muestren una asociación sistemática con los aprendizajes. Si bien se han reportado asociaciones estadísticamente significativas con factores de diversa índole (estabilidad de los maestros en la escuela, clima escolar, clima de aula), ningún factor muestra suficiente estabilidad como para que se puedan realizar generalizaciones teóricas. Incluso en los casos en que se han detectado asociaciones, su contribución a la explicación estadística es considerablemente reducida.
  - 7) Los efectos de algunos factores de nivel individual (nivel socioeconómico y sexo del alumno) varían significativamente entre escuelas. En otras palabras, la transformación de diferencias individuales en desigualdades educativas no se produce con la misma intensidad en todas las escuelas. Esto indicaría que, al menos en parte, la desigualdad de aprendizajes está mediada por los procesos escolares, y puede ser revertida a través de su modificación.

En términos generales, estos hallazgos representan un avance importante en el conocimiento sobre los factores que estructuran la desigualdad de aprendizajes en México, y estimulan la continuación de los análisis estadísticos. Sin embargo, es posible formular un conjunto de críticas a esta corriente de investigación, a partir de las cuales se hará evidente la necesidad de reorientar

sus preguntas y sus estrategias, así como de fortalecer los marcos analíticos disponibles.

### **Justificación de la presente investigación en el marco de las críticas a la corriente dominante de estudios de eficacia escolar**

Los estudios sobre eficacia escolar han recibido numerosas críticas. Me concentraré en lo sucesivo en cuatro de ellas, de particular interés: *a)* ausencia de un marco analítico; *b)* desatención de los procesos organizacionales; *c)* desatención al sentido de la acción y; *d)* desatención de los factores contextuales.

La ausencia de un marco analítico y, en particular, la desconsideración de las teorías sociológicas de la educación, son algunas de las críticas más generales que han sufrido los estudios de eficacia escolar. Al concentrarse en la búsqueda de resultados respecto a “qué es lo que funciona” en la mejora de los aprendizajes (frecuentemente con la intención de proveer a los *policy makers* de insumos comprensibles y comunicables), el producto más identificado con esta línea de investigación han sido listas de factores de eficacia, como la presentada en el Cuadro 1. Estas listas son apenas síntesis de generalizaciones empíricas, pero no pueden considerarse teorías de la eficacia escolar debido al menos a dos razones: *1)* están formuladas en un nivel de abstracción bajo (no se presentan conceptos, sino “factores” de nivel empírico) y; *2)* no dan cuenta de los mecanismos que explican la influencia de los factores mencionados sobre los aprendizajes. Si bien existen avances en el proceso de generalización conceptual y reconstrucción de mecanismos causales (Scheerens, 2000; Fernández, 2007), los resultados aún son limitados: se han formulado modelos de eficacia generales y se han ofrecido explicaciones teóricas de algunos procesos, pero no existe aún una teoría sustantiva de la eficacia escolar.

En parte como consecuencia de lo anterior, pero también debido al recurso a los análisis transversales de datos, se ha desatendido la dimensión diacrónica de la eficacia, esto es, los procesos a través de los cuales una escuela puede modificar sus resultados a lo largo del tiempo. Frecuentemente se ha considerado que la asociación entre factores de eficacia y resultados provee de una receta de mejora escolar, siendo suficiente hacer surgir dichos factores en las escuelas para obtener los resultados deseados. Pero la mera identificación de los factores de eficacia ignora un punto clave: el hecho de que estos factores emergen y se consolidan a partir de un *proceso*. Todas las escuelas tienen una historia, una serie particular de eventos y decisiones que

explican sus características actuales. La eficacia escolar, por lo tanto, no puede ser concebida como la influencia estable de un conjunto de factores que se mantienen sin cambios a lo largo del tiempo, sino que debe entenderse como un proceso de cambio, una construcción progresiva de estructuras, rutinas y prácticas. Conocer qué hace de una escuela “una buena escuela” no es describir sus virtudes presentes, sino el proceso por el cual dichas características se originaron.

Esto nos lleva a considerar una tercera crítica: la desatención al sentido de la acción y de los procesos organizacionales para los actores escolares, directores, maestros y alumnos. Se ha objetado que la mayor parte de los estudios de eficacia escolar ignora la dimensión sociológica del problema: los factores de eficacia se presentan actuando independientemente de su significación. En parte debido a ello, Stephen Ball ha calificado la corriente de eficacia escolar como “el más asociológico de los estudios educativos” (Ball, 2001:105). La educación, proceso basado en la interacción entre sujetos, exige considerar cómo se definen estas situaciones de interacción, qué significan para los actores y cómo estos significados condicionan las acciones y sus resultados.<sup>1</sup>

Si se combina esta crítica con la anterior, se vuelve evidente el desconocimiento que existe respecto a los procesos escolares y los factores que los condicionan. La comprensión del surgimiento y la consolidación de los factores de eficacia escolar no puede limitarse a la descripción de ciertos eventos clave o de decisiones estratégicas. Antes bien, los posibles efectos de cada evento están condicionados por la interpretación de los actores: los eventos son seleccionados y contruidos como tales dentro de la propia organización. Los efectos de las decisiones que se toman en la escuela (por ejemplo, a nivel de la dirección) dependen de cómo son comunicadas y recibidas por el resto de los actores. La historia de una escuela es también la historia de su micro-política y de sus relaciones sociales.

Finalmente, la cuarta crítica que surge con frecuencia es la desatención a la relación de la escuela con su entorno. Se ha dicho que la concepción de la eficacia escolar está basada en el supuesto de que la escuela es relativamente autónoma de las características y los eventos que ocurren en su entorno, y que puede modificar sus propios procesos de manera relativamente independien-

<sup>1</sup> Lo anterior no debe hacernos olvidar que la mayor parte de las investigaciones recientes sobre eficacia escolar, aun basándose en el uso de instrumentos estandarizados, incluyen factores relacionados con la construcción intersubjetiva de significados, como el clima escolar y el clima de aula. El principal problema es que la medición estandarizada de estos factores está sujeta a considerables errores sistemáticos de observación, fundamentalmente debido a la tendencia de los maestros a responder de acuerdo con modelos socialmente valorados.



te.<sup>2</sup> Si bien todas las investigaciones sobre eficacia incluyen factores socio-culturales e institucionales del contexto escolar,<sup>3</sup> los críticos aducen que esta estrategia de control estadístico no es suficiente para dar cuenta de la incidencia del entorno en los procesos escolares. El entorno no es, según esta visión, un factor que una vez “controlado” pueda olvidarse para proseguir con el análisis de los efectos específicamente escolares; condiciona de manera permanente los procesos escolares y el sentido que éstos tienen para los actores. En tanto sistemas sociales, las escuelas se constituyen en relación con su entorno, diferenciándose de éste, definiendo cuáles de sus elementos son relevantes, interpretándolos, acoplándose a ellos a la vez que manteniendo sus límites.

Se ha objetado, por ejemplo, que los indicadores seleccionados para observar el contexto no pueden dar cuenta de la complejidad que éste “introduce” en la escuela (Lauder, Jamieson y Wikeley, 2001:76). Un índice compuesto del capital sociocultural de las familias, por ejemplo, no da cuenta de las diferentes subculturas de clase dentro de la escuela, ni de cómo éstas interactúan entre sí.

Llama también la atención la escasa importancia otorgada a la heterogeneidad de los entornos institucionales. En el interior de los sectores público y privado existen notables diferencias, que no pueden ser captadas a través de una variable dicotómica, mucho menos en un contexto heterogéneo como el mexicano. Tómese como ejemplo el sector público: cada escuela debe operar múltiples programas (a veces, más de setenta de manera simultánea), los cuales presionan directamente sobre sus estructuras organizativas. Tales programas se distribuyen en forma heterogénea entre las escuelas, lo que supone condiciones de trabajo y grados de libertad diferentes. A esto se agrega que una parte importante del contacto entre la escuela y su entorno institucional pasa por los supervisores, quienes poseen un elevado grado de discrecionalidad y ofrecen oportunidades y restricciones diferentes a las escuelas.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Este supuesto no deja de tener resonancias ideológicas: las escuelas que se hacen a sí mismas (podríamos llamarlas *self-made schools*) recuerdan al *self-made man*, icono legitimador del capitalismo industrial, sustentado en una concepción voluntarista e individualista del éxito.

<sup>3</sup> De entre estos factores, los que se incluyen con mayor frecuencia son el nivel socioeconómico agregado de los alumnos, el contexto institucional de la escuela y la composición de minorías étnicas. Otras investigaciones se enfocan en los efectos contextuales del barrio (Garner y Raudenbush, 1991), de la composición familiar (Pong, 1998), o del tipo de vínculo entre los padres de los alumnos (Morgan y Sorensen, 1999).

<sup>4</sup> En el caso de México resulta especialmente llamativo el hecho de que no se haya analizado, de manera sistemática, cómo se vinculan las escuelas con el aparato sindical y cómo sus presiones pueden influir en los procesos de enseñanza. El análisis de los procesos escolares desde la teoría organizacional, por lo menos en el caso mexicano, no puede dejar de tener en cuenta la dimensión política de la relación escuela-entorno, en el sentido más duro de esta expresión (*politics*).

Otro aspecto a considerar, y que no ha recibido atención en la investigación, es la influencia en el sentido inverso, esto es, en qué medida la escuela puede modificar su entorno para crear las condiciones necesarias para operar o, por el contrario, puede deteriorar las relaciones con su entorno y aumentar las restricciones que éste representa.

En síntesis, las críticas anteriores señalan que la corriente dominante de estudios sobre eficacia escolar, basada en el análisis transversal de grandes muestras de alumnos y escuelas, no da cuenta de los procesos a través de los cuales surgen y se estabilizan las características escolares. Para aproximarse a estos procesos es necesario adoptar una estrategia de investigación diferente, ya sea orientada a la observación directa de procesos (cuando es posible), o a su reconstrucción a través de la información disponible en el momento presente. En cualquier caso, la estrategia deberá centrarse en la relación de la escuela con su entorno, y en el significado que tienen para sus actores los eventos relevantes para la organización. Es necesario, por lo tanto, desarrollar nuevos conceptos que den cuenta de la complejidad de estas relaciones y las hagan observables.

### **La investigación en curso: el surgimiento del clima organizacional y el clima de aula**

Profundizar en el conocimiento de los procesos escolares que dan lugar a los factores de eficacia e ineficacia, en el papel que juegan los eventos en el entorno y las decisiones de gestión o dirección, y en el sentido de estos procesos para los actores, supone abrir una línea de investigación muy amplia. Es necesario, al disponer de recursos limitados, acotar la preocupación a uno o dos factores de particular interés. En el caso de esta investigación, he decidido concentrarme en el clima organizacional y el clima de aula, en función de un conjunto de razones.

En primer lugar, a nivel empírico se ha hallado en los países desarrollados que el clima escolar, medido a través de distintos instrumentos, tiene efectos significativos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos (Lee y Bryk, 1989). Esto haría del clima escolar un factor potencial de diferenciación académica de las escuelas, independiente de su entorno sociocultural y, por lo tanto, un factor potencial de equidad de oportunidades de aprendizaje.

No obstante lo anterior, en países caracterizados por niveles elevados de desigualdad, la fuerte segmentación sociocultural de las escuelas lleva a poner en duda la independencia relativa del clima escolar respecto de su entorno.

Esta duda se vuelve especialmente atendible si se considera que, en parte, el clima organizacional podría estar condicionado por la distancia sociocultural entre maestros y alumnos.

En segundo lugar, tal como se señaló anteriormente, en México la observación de efectos positivos del clima escolar aún dista de ser concluyente, lo cual podría estar relacionado tanto con las difíciles condiciones socio-culturales en que se ejerce gran parte del trabajo escolar, como con el hecho de que la observación del clima escolar presenta un muy marcado sesgo sistemático de observación. Esto obliga a observar la relación entre contexto y clima escolar y, en particular, a considerar hasta qué punto un contexto adverso puede mitigar los efectos favorables al aprendizaje de un clima escolar positivo.

En tercer lugar, el clima de aula y sus posibles efectos sobre los aprendizajes han sido estudiados con menor frecuencia que el clima de aula. No obstante, tanto a nivel internacional como en el caso mexicano (Blanco, 2007) existen hallazgos que muestran que la calidad de las relaciones entre maestros y alumnos podría tener un efecto positivo sobre los resultados escolares. Esto constituye una novedad interesante en el contexto nacional, pero es posible aducir críticas similares a las formuladas respecto del clima escolar: no se tiene conocimiento alguno acerca de la relación entre el clima de aula, el contexto escolar y las definiciones de la situación por parte de los maestros.

Finalmente, considero ineludible poner en cuestión hipótesis sobre la existencia de una relación causal unidireccional entre el clima y los resultados escolares, según la cual es aquél el que influye en éstos. Parece razonable que esta relación pudiera estar basada en una causalidad de dirección inversa (son los resultados académicos los que, al adecuarse o frustrar las expectativas de los educadores, contribuyen al surgimiento de un clima determinado), o al menos en una relación de causalidad recíproca.

En función de lo anterior, la investigación se orienta por los siguientes objetivos generales:

- 1) Describir y caracterizar los procesos de transformación del clima escolar y el clima de aula en las escuelas mexicanas de educación primaria.
- 2) Explorar posibles explicaciones de estos procesos de transformación, en particular en relación con las características y los eventos ocurridos en el entorno de las escuelas.
- 3) Explorar el grado de interdependencia entre las características del clima escolar y el clima de aula.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1.1. Construir descripciones detalladas del clima escolar y el clima de aula en el momento actual de cada escuela.
- 1.2. Identificar diferencias entre las características actuales del clima y las características del clima en la gestión del director anterior de cada escuela.
- 2.1. Identificar rasgos y eventos en el entorno externo e interno de las escuelas definidos como relevantes por los actores para explicar las transformaciones en el clima escolar.
- 2.2. Estimar el impacto de dichos rasgos y eventos en las interpretaciones, decisiones y acciones de los actores vinculadas con el clima escolar.
- 3.1. Comparar y dimensionar las diferencias del clima de aula dentro y entre las escuelas estudiadas.
- 3.2. Explorar posibles procesos de condicionamiento de doble vía entre el clima escolar y el clima de aula.

Se espera que los resultados de esta investigación constituyan un primer aporte significativo para comprender qué factores pueden incidir en la estructuración del orden social de las escuelas, y en particular qué grado de dependencia existe entre estos procesos y las características del entorno escolar. Estos hallazgos podrían representar una contribución importante al conocimiento de los procesos de reproducción de la desigualdad en educación, así como de las formas a través de las cuales las escuelas podrían contribuir a reducir estas desigualdades.

### **Clima escolar y clima de aula: elementos para un marco analítico**

#### *El concepto de clima escolar*

El concepto de clima escolar deriva de la noción de clima organizacional, inscrita en la concepción “naturalista” de las organizaciones (Scott, 1998). Si bien el concepto no cuenta con una definición unánime, es posible encontrar una serie de rasgos comunes. En primer lugar, el concepto refiere a la integración de la organización, como un atributo que permite coordinar sus operaciones más allá de la estructura y los mecanismos formales. Esto implica que los miembros comparten significados, objetivos, valores, normas y motivos (Fernández, 2007). Tales acuerdos suelen estar relacionados con un sen-

timiento de comunidad afectivamente significativa, la construcción de una identidad en términos de “nosotros”, y la importancia de los vínculos interpersonales en términos de reconocimiento y cooperación. En síntesis, el clima escolar podría definirse como el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno.

Según Fernández (2007), es posible distinguir tres grandes dimensiones analíticas del clima: 1) cultura, 2) grupalidad y, 3) motivación.

- 1) *Cultura*: valores y creencias que confieren sentido a la actividad escolar. Se distinguen dos subdimensiones: *a)* un sentido de misión expresado en la definición de los objetivos de la escuela y, *b)* las expectativas respecto de lo que pueden aprender los estudiantes.
- 2) *Grupalidad*: relaciones entre directores y maestros. Se distinguen tres subdimensiones: *a)* niveles de acuerdo en los criterios de trabajo, *b)* niveles de cooperación en las tareas docentes y, *c)* las relaciones en que se involucran en la escuela (afiliación grupal, relacionada con el reconocimiento y la aceptación que el individuo percibe por parte de otros miembros y el desarrollo de lazos afectivos).
- 3) *Motivación*: gratificación que los miembros encuentran en dos dimensiones: *a)* el trabajo en la escuela (satisfacción respecto del logro de objetivos, motivación derivada de perspectivas de crecimiento profesional) y, *b)* el grado de compromiso que los maestros asumen con los aprendizajes de los alumnos, en particular con aquellos que tienen algún tipo de problema durante el proceso escolar.

### *El concepto de clima de aula*

Mientras que los efectos del clima escolar han sido relativamente bien documentados, existe menos investigación sobre otro aspecto que podría ser crucial: el clima de aula. Dos consideraciones caben, al menos, sobre este punto.

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que aun aquellas conceptualizaciones que dan un papel importante al clima escolar, generalmente no toman en cuenta a los alumnos, particularmente su experiencia en la escuela. W. Tyler señala esta como una de las principales críticas esgrimidas contra los estudios cuantitativos sobre eficacia escolar: las escalas de clima escolar generalmente se asocian muy débilmente con las percepciones y actitudes de los estudiantes, protagonistas del proceso de aprendizaje (Tyler, 1991:200).

En segundo lugar, existe una carencia en la conceptualización e investigación de los procesos de aula, en lo que a la investigación sobre eficacia escolar se refiere. Se tiende a considerar el salón de clases como una caja negra, a la cual deben proveerse ciertos insumos a la espera de que se obtengan determinados productos. Teniendo en cuenta que algunas investigaciones han detectado que es el nivel de aula el responsable de la mayor parte de la varianza escolar de los aprendizajes (Wenglinsky, 2002; Cervini, 2007), resulta imprescindible abrir esta caja negra, tanto en la dimensión instruccional (técnico-pedagógica), como en la expresiva. La situación de aula no constituye únicamente una relación de transmisión de conocimientos, desvinculada de los aspectos sociales de la interacción.<sup>5</sup>

Se ha reportado reiteradamente que el mantenimiento del “orden” en la clase es una actividad central, que insume no sólo tiempo, sino también estrategias de definición y negociación por parte del docente; el éxito o el fracaso de estas estrategias depende del vínculo entre el maestro y los alumnos, así como de las relaciones en el grupo de alumnos. La explicación de estas interacciones es particularmente compleja, debido a que inciden tanto factores estructurales y culturales —posición de clase absoluta y relativa de alumnos y docentes, códigos sociolingüísticos, reglas de “reconocimiento” y “realización” (Bernstein, 1990)—, como características personales de los actores —personalidad y estilos docentes, presencia de alumnos líderes, etcétera—.

Algunas corrientes relacionadas con la antropología o la microsociología se han concentrado en las percepciones y actitudes de los estudiantes como los elementos centrales del proceso educativo (Willis, 1988; McLaren, 1986; Hammersley, 1995). Por lo general, estas perspectivas enfatizan el conflicto manifiesto o latente que atraviesa las situaciones de interacción entre alumnos y docentes. Las situaciones de interacción no conflictivas o armoniosas no son consideradas, y por lo tanto tampoco constituye una preocupación comprender de qué manera puede ser modificado el conjunto de definiciones que enmarcan la interacción.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Las recientes investigaciones de Wenglinsky (2002; 2003) son buenos ejemplos de este enfoque centrado en las características y las prácticas de los docentes desde un punto de vista técnico. Se consideran como variables independientes la experiencia y educación del maestro, su uso de la escritura, su orientación hacia habilidades metacognitivas, el vínculo de los conocimientos impartidos con los problemas de la vida cotidiana, el uso y la elaboración de materiales, el tiempo dedicado a la lectura, el uso del trabajo en grupo, y el tipo de evaluación. Si bien este tipo de enfoques es imprescindible, sólo una falta de perspectiva teórica sobre el proceso educativo puede explicar la ausencia de conceptualización e investigación del impacto de los procesos sociales que dan sentido a la situación de aprendizaje.

<sup>6</sup> Centrarse únicamente en el conflicto puede ser una estrategia ideológicamente fértil, pero en términos metodológicos incurre en lo que se ha denominado sesgo de selección en función de

En función de lo anterior, considero que profundizar en el análisis del surgimiento del clima de aula fortalecería nuestra capacidad de interpretar los fenómenos escolares, al relacionarlos con otros conceptos referentes a la organización y su entorno.

De forma similar al clima escolar, el clima de aula podría definirse como el conjunto de representaciones y definiciones compartidas por los alumnos y el docente sobre el sentido de la situación de enseñanza, las normas que la rigen y las interacciones a través de las cuales ocurre. De esta forma, pueden identificarse tres dimensiones:

- 1) *Cultura*: refiere a los elementos cognitivos y normativo-formales de la orientación de docentes y alumnos: *a)* las expectativas y prácticas asociadas a los roles de maestro y alumno, *b)* el sentido conferido a los contenidos y métodos de enseñanza y, *c)* la concepción de maestros y alumnos sobre su propia capacidad de enseñar y aprender.
- 2) *Grupalidad*: refiere a las relaciones que se establecen en el aula, tanto alumno-alumno como alumno-maestro: *a)* la definición de la situación, motivaciones, y acciones de los sujetos involucrados en las relaciones con los otros, *b)* la confianza entre los sujetos y, *c)* la gratificación afectiva asociada a dichas relaciones.
- 3) *Motivación*: referido a la gratificación que maestros y alumnos asocian a la situación de enseñanza-aprendizaje: *a)* la disposición de los sujetos a participar activamente en el proceso de enseñanza, esto es, el “entusiasmo” asociado al proceso y, *b)* la satisfacción asociada a los resultados cognitivos del proceso.

### *Clima de aula, socialización y entorno sociocultural*

A pesar de las transformaciones ocurridas desde el inicio de la escolarización masiva, el núcleo de la interacción educativa ha mantenido su característica fundamental: la marcada asimetría entre maestro y alumnos, que presupone la socialización incompleta de los primeros, la cual debe completarse a través de un sistema universalista de roles, valores y reglas. Este sistema, inicialmente

---

la variable dependiente (King, Keohane y Verba, 2000). Si se quieren realizar inferencias fundadas, desde un enfoque cualitativo, sobre el fenómeno de la resistencia al control educativo por parte de los alumnos, debería darse cuenta de cómo los factores socioculturales condicionan estos procesos, lo que supone seleccionar múltiples casos en función de la, o las, variables independientes de interés. Véase, por ejemplo, Blanco (2001), para el caso de cuatro secundarias de Uruguay.

caracterizado por Durkheim, implica que el conocimiento y la autoridad deben residir en el maestro para que se cumpla la función de “civilización” de los alumnos. La importancia de esta función lleva a que la disciplina se constituya en el núcleo moral de la clase, disciplina cuya definición y ejercicio debe quedar por completo en manos del maestro (Boocock, 1973).

Siguiendo esta línea, el trabajo seminal de Waller señaló que, para la mayor parte de los alumnos, la escuela es una institución con objetivos y métodos extraños a sus intereses espontáneos, que intenta dominarlos para cumplir su función, lo cual acarrea un inevitable conflicto de intereses. Esto lleva a que los maestros enfrenten permanentemente las tácticas de los alumnos por lograr sus propios objetivos (divertirse, por ejemplo), y a que la disciplina se convierta en una obsesión para aquéllos investidos de autoridad. En la escuela, a diferencia de otras organizaciones, y a semejanza de las prisiones o los hospitales psiquiátricos, la mayor parte de los miembros no tiene un interés directo en pertenecer a la organización.

Del hecho de que el clima de aula dependa de la interacción entre sujetos con roles distintos puede derivarse un supuesto importante para la concepción de su proceso de construcción: la primacía de la iniciativa del docente, en particular en el ámbito de la educación primaria. Retomando parte del aporte de Waller, Bidwell esboza un modelo para explicar el surgimiento de situaciones conflictivas o armoniosas entre docentes y alumnos. Para este autor, las características del trabajo escolar alejan a las escuelas de las teorías organizacionales clásicas, centradas en los problemas de la diferenciación entre roles, el conflicto de intereses, y la coordinación de actividades. La similitud de las condiciones objetivas de trabajo de los docentes tiende a que sus definiciones de la situación converjan en la percepción de una “comunidad de destino” (Bidwell, 2000:28).

Esta definición común generalmente goza de una gran consistencia y estabilidad a lo largo de todo el cuerpo docente, e integra expectativas específicas sobre el trabajo docente, los objetivos y la pedagogía, así como una imagen definida de los estudiantes, sus capacidades y el significado de sus acciones. Para éstos, dicha definición constituye el marco dado a partir del cual (o contra el cual) se construyen sus propias definiciones de la situación, expectativas y posibilidades.

En el caso de los alumnos de primaria, enfrentados a un único docente en un único salón que enmarca casi la totalidad de su experiencia escolar, Bidwell postula que lo esperable es que las definiciones de los alumnos tiendan a coincidir con las definiciones de los docentes. Aquéllos aceptan el orden dispuesto por éstos al menos como definición legítima de la situación, y desde ese orden se perciben y conducen a sí mismos. En situaciones que los



docentes juzgan exitosas en relación con los resultados escolares y la interacción con los estudiantes, sus acciones tenderán a recompensarlos, garantizando su aceptación del orden y reforzando la situación inicial. No obstante, cuando los resultados no son satisfactorios, los estudiantes suelen ser utilizados como chivos expiatorios y se refuerza el recurso a normas y disposiciones rigurosas para mantener el orden, con el consiguiente sentimiento de injusticia y castigo desproporcionado en los alumnos. Bajo esta situación, el conflicto se institucionaliza y se observan situaciones similares a las descritas por Waller.

Ahora bien, es posible que incluso en primaria se observen conflictos de este tipo (que pueden involucrar incluso a las familias de los alumnos), dependiendo de la forma en que el contexto sociocultural de las escuelas afecte las definiciones de la situación de los docentes. En particular interesa considerar los contextos más desfavorables, por ser los que más se alejan de las representaciones generalizadas de clase media acerca de los objetivos y el trabajo docente.

El hecho de que, en primaria, cada docente se dedique a un único grupo, debe ría permitir en principio que las definiciones de la situación de cada docente fueran independientes entre sí. El grado en que estas definiciones son comunes a todo el cuerpo docente no puede presuponerse, sino que debe ser observado. Pero lo que interesa aquí no son estas definiciones (comprendidas bajo el concepto de clima escolar), sino cómo se estructuran en la micro-sociedad que constituye el aula, y sobre la cual el docente tiene un elevado grado de autonomía en lo que se refiere a la interacción con los alumnos, particularmente en la dimensión expresiva.

Las características de los docentes no se distribuyen homogéneamente entre los distintos niveles socioculturales de las escuelas. Por lo general, la experiencia, la actualización y las oportunidades de aprendizaje tienden a ser mayores en las escuelas de mayor nivel sociocultural. La mayoría de los docentes proviene de los estratos socioeconómicos medios. Por lo tanto, es esperable que en las escuelas de contexto sociocultural más bajo exista mayor distancia entre alumnos y maestros, y que la construcción de un clima de aula favorable a los aprendizajes se vuelva más problemática.

En las décadas de 1960 y 1970 se realizaron estudios que mostraban la influencia de las percepciones del docente sobre los alumnos en la auto-concepción de los propios alumnos. Utilizando datos sobre percepciones de alumnos y docentes de primaria en California y Texas, Albert Yee (1968) mostró que el nivel socioeconómico de los alumnos estaba fuertemente asociado al tipo de relación que éstos establecían con sus docentes. Entre los alumnos de clase media predominaban relaciones de confianza, simpatía y calidez,

mientras que entre los alumnos de clase baja las relaciones eran frías y los docentes tendían a culpar a los alumnos por sus faltas. Link y Ratledge (1975) mostraron que las diferencias en la percepción que los alumnos tienen de las actitudes de los docentes hacia ellos influyen significativamente en sus aprendizajes.

Posteriormente, K. Alexander y coautores (1987) se propusieron contravenir la tesis, cara a la perspectiva reproductivista, de que la escuela actúa monóticamente imponiendo una hegemonía cultural desfavorable a los alumnos de nivel sociocultural más bajo. Esta tesis, en su opinión, no tenía en cuenta las variaciones existentes entre las actitudes y concepciones de los docentes sobre su tarea. En particular, la investigación se centró en conocer en qué medida la distancia sociocultural entre maestro y alumnos contribuía a la construcción de una identidad común o, por el contrario, dificultaba esta identificación y por ende el trabajo de aula. Uno de los aspectos más interesantes es que utilizaron datos sobre grupos de primer año de primaria, cuando los alumnos son más sensibles al juicio de los docentes, los cuales contribuyen a formar la auto-valoración académica que acompañará a los sujetos durante su trayectoria escolar.

Los análisis se orientaron, en primer lugar, a conocer si los juicios de los docentes sobre la madurez de los alumnos, sus posibilidades de aprendizaje y el clima de la escuela, estaban afectados por distancia sociocultural con sus alumnos. Los resultados indicaron que, entre los docentes de mayor nivel socioeconómico, el grupo étnico al que pertenecían los alumnos tenía efectos importantes sobre estos juicios, pero no así entre los docentes de nivel socioeconómico menor (Alexander, Entwisle y Thompson, 1987:674). En segundo lugar, se encontró que las diferencias en logro asociadas a la etnia de los alumnos sólo eran significativas entre los docentes de mayor nivel socioeconómico, y que los juicios de los docentes tenían efectos significativos sobre el nivel de aprendizajes. Esto llevó a los autores a sugerir que la calidad de las relaciones subjetivas y afectivas entre maestro y alumnos ejercía una influencia importante sobre lo que aprendían los últimos, y podría explicar parte de las diferencias entre los resultados de distintos grupos étnicos (Alexander, Entwisle y Thompson, 1987:679).

Utilizando un enfoque levemente diferente, R. Larkin (1973; 1975) también realizó hallazgos de interés. El autor adoptó un concepto multidimensional de la orientación docente, a la que denominó "estilo de liderazgo". Las tres dimensiones que integraban este concepto eran: orientación hacia la tarea, orientación hacia el poder y orientación expresiva. En una primera investigación en primaria encontró que los maestros en escuelas con elevadas proporciones de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas eran percibi-

dos por los alumnos como mucho más autoritarios que los maestros en escuelas predominantemente blancas y de clase media (Larkin, 1973), sugiriendo que el contexto en donde se ejerce la enseñanza influye fuertemente sobre el estilo del docente.

Posteriormente, Larkin definió el problema de la relación maestro-alumnos como de legitimidad. Previamente, las conductas disruptivas en la clase eran interpretadas en función de la orientación docente en el eje “autoritario-democrático” (a mayor autoritarismo, menor moral, menor productividad, y mayor nivel de agresión), pero no se podía explicar por qué también entre los docentes con un estilo *laissez-faire* eran peores los resultados. La tesis de Larkin era que el problema de las clases disruptivas no residía en el uso del poder, sino en la falta de una autoridad legítima por parte del docente (Larkin, 1975:401). El docente está enfrentado a obtener la aquiescencia de sus alumnos a través de un proceso de intercambio social, donde pruebe que trabaja en interés de éstos. Dicho proceso tiene lugar a través de un intercambio de afecto y buena voluntad, que deriva en el establecimiento de relaciones de confianza, dando legitimidad a la relación de poder.

Investigando en grupos en primaria, el autor halló que las distintas orientaciones del docente (instructiva, expresiva y de autoridad) mostraban diferentes grados de asociación con la “moral de la clase” (variable construida a partir del juicio de los alumnos sobre sus maestros, su escuela y el trabajo en el aula). Estas orientaciones se combinaban de distintas maneras entre los docentes, de forma que los mayores problemas no se suscitaban donde la orientación de autoridad era elevada, sino donde era baja la orientación expresiva (Larkin, 1975:405 y ss.). Este tipo de enfoque da lugar a distintas tipologías de docente, lo que permite obtener una perspectiva compleja de la interacción en el aula, donde no necesariamente existe una mejor combinación, pero hay algunas que sí parecen conducir a un deterioro en el clima.

Estos resultados son importantes porque apoyan tesis fundamentales para una perspectiva naturalista de las organizaciones:

- i) La calidad expresiva y afectiva de la interacción en el aula tiene efectos importantes sobre el concepto que los alumnos tienen de sí mismos, así como sobre los resultados académicos.
- ii) El maestro tiene un papel importante en la estructuración y significación de las interacciones, particularmente en el nivel primario.
- iii) La actitud del maestro hacia su clase depende de características personales, así como de factores estructurales, entre los que destaca su posición de clase en relación con la posición de los alumnos.

## Método

Se utilizarán dos estrategias de investigación. La primera está basada en el análisis cuantitativo de datos. Se trabajará sobre las bases originadas en las pruebas EXCALE 2005, aplicadas a alumnos de sexto año de educación primaria. El objetivo principal de este análisis será indagar hasta qué punto se confirman los hallazgos realizados en una investigación anterior (Blanco, 2007), respecto de la asociación entre el clima escolar, el clima de aula y los resultados educativos. Asimismo, se indagará la relación existente entre estos factores y el contexto sociocultural de la escuela. Se utilizará la regresión lineal multinivel (para una descripción detallada, véase Bryk y Raudenbush, 1992) como estrategia principal de análisis.

La segunda estrategia estará basada en el estudio de caso múltiple, adoptando un enfoque principalmente retrospectivo. El objetivo central de esta estrategia es ahondar en la caracterización de los procesos escolares, en la descripción del clima organizacional y de aula, así como en las interpretaciones de los actores respecto de los eventos y las condiciones presentes en el entorno.

Entre las ventajas del estudio de caso múltiple pueden citarse:

- a) La posibilidad de analizar e interpretar los fenómenos estudiados en relación directa con el contexto en que tienen lugar.
- b) La replicabilidad, que permite controlar hasta cierto punto el efecto de variables perturbadoras, e identificar factores comunes a todos los casos que podrían explicar los fenómenos observados.
- c) La flexibilidad para utilizar diversas técnicas de investigación como forma de enriquecer las descripciones y realizar triangulaciones para incrementar la validez de constructo de los hallazgos.

Si bien los resultados de este tipo de estrategia no pueden generalizarse a la población de escuelas, sí es posible realizar lo que se denomina generalización hacia la teoría (Yin, 1989); esto es, rechazar, especificar o enriquecer las proposiciones teóricas a partir de los fenómenos observados.

La selección de los casos para el estudio se realizará de acuerdo con el criterio de muestreo intencional. Debido al presupuesto disponible para la investigación, se seleccionarán cuatro escuelas primarias del Distrito Federal.

- a) El criterio principal de selección será el de máxima variación en una de las variables “dependientes”. Específicamente, se seleccionarán escuelas con valores extremos de clima escolar. Para identificar a dichas escuelas se

- utilizarán las bases de datos del INEE, y se construirán *clusters* utilizando las diferentes dimensiones del clima escolar.
- b) Las escuelas seleccionadas pertenecerán a contextos socioculturales desfavorecidos. Con esta decisión se busca controlar uno de los factores que podrían tener mayor influencia sobre los procesos que se desea observar. Para realizar esta caracterización de las escuelas se utilizará también la información de los cuestionarios de contexto del INEE: se construirá un índice medio de nivel socioeconómico de las escuelas, y se limitará la selección de los casos a aquellas escuelas pertenecientes a los quintiles 1 (bajo) y 2 (medio-bajo) de la distribución.
- c) A partir de estos criterios, tal como puede observarse en el Cuadro 2, se obtienen cuatro categorías: escuelas caracterizadas por un clima positivo en contextos bajos, escuelas con clima positivo en contextos medios-bajos; escuelas con clima negativo en contextos bajos; escuelas con clima negativo en contextos medios-bajos.

### Cuadro 2

Criterios de selección para muestra intencional de escuelas

<i>Contexto</i>	<i>Tipo de clima escolar</i>	<i>Casos</i>
Bajo	Positivo	A
	Negativo	B
Medio-bajo	Positivo	C
	Negativo	D

Las principales técnicas de investigación serán la entrevista en profundidad y la observación participante. Las entrevistas estarán orientadas a identificar los procesos escolares de interés, así como las representaciones colectivas relevantes, a través del relato de los maestros y el director. Se realizará el máximo de entrevistas posible en cada escuela, según el criterio de saturación de información, a fin de maximizar la validez de constructo de los resultados. Se abordarán tres grandes áreas: *a)* la descripción del clima organizacional y el clima de aula en el momento presente, *b)* la descripción de las condiciones del entorno en el momento presente y, *c)* el relato retrospectivo acerca de las condiciones, los eventos y las decisiones relevantes para comprender la situación actual de las escuelas, a juicio de los actores.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Reconstruir la historia de una organización a través de los relatos de sus actores en el presente es una empresa no exenta de sesgos. En primer lugar, la memoria de los sujetos es

La observación participante será utilizada como técnica complementaria, a fin de triangular los resultados de las entrevistas, y de ahondar en la descripción del clima organizacional y de aula. Se prestará particular atención a: *a)* las relaciones sociales y de trabajo entre los maestros, *b)* la caracterización de la disciplina y el orden en los espacios escolares comunes y, *c)* la descripción de las relaciones maestro-alumnos y alumno-alumno en las situaciones de clase de sexto grado.

Recibido: octubre de 2008

Revisado: enero de 2009

Correspondencia: El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos/ Camino al Ajusco núm. 20/Col. Pedregal de Santa Teresa/C. P. 10740/México, D. F./correo electrónico: eblanco@colmex.mx

## Bibliografía

- Alexander, Karl, Doris Entwisle y M. Thompson (1987), "School Performance: Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In", *American Sociological Review*, vol. 52, núm. 5, pp. 665-682.
- Alexander, Karl y B. Eckland (1975), "Contextual Effects in the High School Attainment Process", *American Sociological Review*, vol. 40, núm. 3, pp. 402-416.
- Ball, Stephen (2001), "Estudios educativos, empresa política y teoría social", en R. Slee, G. Weiner y S. Thomlinson (eds.), *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal.
- Bernstein, Basil (1990), *Clases, códigos y control, IV: la estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

---

falible, y ciertos eventos relevantes pueden no ser relatados. En este sentido, el único recurso del investigador es entrevistar a cuantos actores sea posible, con el objetivo de minimizar los sesgos de la memoria individual. En segundo lugar, puede haber interés en ocultar información por parte de los entrevistados, riesgo que sólo puede minimizarse a través de la estrategia anterior. En tercer lugar, existe el problema de que ciertos actores cuya información o perspectiva acerca de un tema es relevante pueden haber abandonado la organización, y este hecho puede estar relacionado con su perspectiva del tema en cuestión. En términos más formales, la descripción de los procesos organizacionales pasados puede estar sesgada debido a la auto-selección de los miembros de las escuelas. Si, por ejemplo, los conflictos entre maestros de una escuela derivaron en la salida de alguno de ellos, en el momento presente la ausencia de dichos miembros podría derivar en la obtención de información sesgada respecto de los procesos investigados (por ejemplo, se podría obtener un relato mucho menos conflictivo de la historia organizacional; una descripción del clima escolar más estable de lo que se hubiera obtenido de haber permanecido ausente el actor).

- Bidwell, Charles (2000), "School as Context and Construction: a Social Psychological Approach to the Study of Schooling", en M. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, Nueva York, Kluwer Academic, Plenum Publishers.
- Blanco, Emilio (2008), "Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 6, núm. 1, en URL [www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.pdf](http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.pdf), última consulta enero de 2009.
- (2007), *Eficacia escolar en México. Factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, tesis de doctorado.
- (2001), *Resistencia al control en educación secundaria*, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Montevideo, tesis de licenciatura.
- Boocock, Sarane (1973), "The School as a Social Environment for Learning: Social Organization and Micro-Social Process in Education", *Sociology of Education*, vol. 46, núm. 1, pp. 15-50.
- Bryk, Anthony y Stephen Raudenbush (1992), *Hierarchical Linear Analysis*, Thousand Oaks, Ca., Sage.
- Cervini, Rubén (2007), "Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: un modelo multinivel", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, pp. 68-97.
- Fernández, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistemas educativos en América Latina*, México, El Colegio de México.
- (2003), *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: un análisis de tres niveles*, Informe de Investigación para el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), México, Secretaría de Educación Pública.
- Fernández, Tabaré y Emilio Blanco (2004), "¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, en URL [www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf), última consulta enero de 2009.
- Garner, Catherine y Stephen Raudenbush (1991), "Neighborhood Effects on Educational Attainment: a Multilevel Analysis", *Sociology of Education*, vol. 64, núm. 4, octubre, pp. 251-262.
- Hammersley, Martin (1995), "El sentido del humor como resistencia", en Peter Woods y M. Hammersley (comps.) (1995), *Cultura, género y etnia en la escuela*, Barcelona, Paidós.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2006), *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*, México, INEE.
- King, Gary, Robert Keohane y Sidney Verba (2000), *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*, Barcelona, Alianza.
- Larkin, Ralph (1975), "Social Exchange in the Elementary School Classroom: the Problem of Teacher Legitimation of Social Power", *Sociology of Education*, vol. 48, núm. 4, pp. 400-410.

- (1973), “Contextual Influences on Teaching Leadership Styles”, *Sociology of Education*, vol. 46, núm. 4, pp. 471-479.
- Lauder, Hugh, Ian Jamieson y Felicity Wikeley (2001), “Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades”, en R. Slee, G. Weiner y S. Thomlinson (eds.), *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal.
- Lee, Valerie y Anthony Bryk (1989), “A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement”, *Sociology of Education*, vol. 62, julio, pp. 172-192.
- Link, Charles y E. Ratledge (1979), “Student Perceptions, I. O. and Achievement”, *The Journal of Human Resources*, vol. 14, núm. 1, pp. 98-111.
- McLaren, Peter (1986), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos educativos*, México, Siglo XXI.
- Morgan, Stephen y Aage Sørensen (1999), “Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: a Test of Coleman’s Social Capital Explanation of School Effects”, *American Sociological Review*, vol. 64, núm. 5, pp. 661-681.
- Murillo, Javier (2005), *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona, Octaedro.
- Pong, Suet-ling (1998), “The School Compositional Effect of Single Parenthood on 10-th Grade Achievement”, *Sociology of Education*, vol. 71, enero, pp. 24-43.
- (1997), “Family Structure, School Context, and Eight-Grade Math and Reading Achievement”, *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, núm. 3, agosto, pp. 734-746.
- Scheerens, Jaap (2000), *Improving School Effectiveness*, Fundamentals of Educational Planning, núm. 68, UNESCO, IIEP, en URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424E.pdf>, última consulta enero de 2009.
- Schmelkes, Silvia, S. Lavin, F. Martínez y C. Noriega (1997), *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*, México, FCE.
- Scott, Richard (1998), *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Tyler, William (1991), *Organización escolar*, Madrid, Morata.
- Wenglinsky, Harold (2003), “Using Large-Scale Research to Gauge the Impact of Instructional Practices on Student Reading Comprehension: An Exploratory Study”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, núm. 19, en URL <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n19/>, última consulta abril de 2009.
- (2002), “How Schools Matter: the Link Between Teacher Classrooms Practices and Student Academic Performance”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, núm. 2, en URL <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>, última consulta enero de 2009.
- Willis, Paul (1988), *Aprender a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- Yee, Albert (1968), “Interpersonal Attitudes of Teachers and Advantaged and Disadvantaged Pupils”, *The Journal of Human Resources*, vol. 3, núm. 3, pp. 327-345.
- Yin, Robert K. (1989), *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage.