

FACTORES DE ÉXITO DE CENTROS EDUCATIVOS EN ENTORNOS DESFAVORECIDOS²⁰

PAMIES ROVIRA, Jordi

BERTRAN, Marta

CASTEJON, Alba

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Barcelona, España

jordi.pamies@uab.cat

Resumen

La comunicación que se presenta es parte de los resultados de un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal identificar los factores que contribuyen al éxito académico en centros situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades. La investigación aborda diversos niveles de análisis y combina metodologías cuantitativas y cualitativas. En la presente comunicación se muestran los resultados preliminares de los estudios de casos de 10 centros escolares de Barcelona y su área metropolitana, centrándonos en las relaciones entre los diferentes actores educativos.

Los resultados preliminares confirman algunos factores expuestos en investigaciones precedentes (como el liderazgo y la implicación del profesorado en los procesos de aprendizaje del alumnado), matizan la relevancia de otros (como la organización o la focalización del centro en los resultados de aprendizaje, que en nuestra investigación viene acompañada de una ele-

²⁰ Esta comunicación ha sido realizada en el marco del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad I+D+I titulado “Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos”. El impulsor del mismo e Investigador Principal fue en sus inicios el Dr. Ferran Ferrer. A él queremos dedicarle los resultados de la investigación.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

vada valoración de los aspectos relacionales) y cuestionan la incidencia de factores como la participación de las familias o la imagen proyectada del centro sobre el territorio.

Abstract

The article above is part of the results of a research project. Its main goal is to identify the elements which contribute to the academic success at schools located in disadvantaged socioeconomic environments in big cities. The research presents different levels of analysis and uses both qualitative and quantitative methodologies. The preliminary results of the case studies at 10 schools in Barcelona and its metropolitan area are shown in this current article, focusing mainly in the school environment and the relationships among the different educative actors.

The preliminary results verify some factors shown in former researches (such as the teachers' leadership and involvement in the students' learning process), underline the relevance of others (like the organization or the focus of the schools in the learning results, which it goes with a high assessment of the relational aspects in our research) and bring into question the influence of factors such as the families' participation or the school image in the area.

Palabras clave

éxito académico, desventaja educativa, oportunidades educativas, cultura escolar

Keywords

Academic achievement, Educationally Disadvantaged, Educational Opportunities School Culture

Introducción

La investigación educativa ha estudiado en numerosas ocasiones la relación entre el origen social de las familias y los resultados educativos. Ya en 1966, el informe Coleman concluyó que el principal determinante del rendimiento académico era el nivel socioeconómico de los estudiantes, a la vez que señaló una escasa influencia de las características de la escuela en los resultados (Coleman et al., 1966). Aunque la relación entre el capital socioeconómico y los resultados educativos ha sido apoyada por una gran cantidad de estudios posteriores (Blenden & Gregg, 2004; Caro, McDonald, & Willms, 2009; Dupriez & Dumay, 2006; Sirin, 2005; Tieben & Wolbers, 2010) otro número importante de investigaciones han adoptado aproximaciones que, aunque no niegan la influencia de los factores externos, aportan datos acerca del impacto que tienen tanto las políticas educativas como el *efecto escuela* en la reducción de las desigualdades y la promoción de la equidad e inclusión educativa.

La comunicación que se presenta es parte de los resultados preliminares de un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal identificar los factores de centro que contribuyen al éxito académico en escuelas situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades. Al abordar este enfoque, se señala la importancia que sobre los resulta-

dos académicos de los estudiantes tienen factores tales como el clima y el ambiente escolar; el liderazgo y el fortalecimiento de la dirección; el papel del profesorado y la calidad docente; el desarrollo de estrategias, interacciones y metodologías eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje; o la vinculación entre la escuela, las familias y la comunidad.

Condiciones favorables al éxito académico en contextos desfavorecidos

Muchas investigaciones han abordado la cuestión acerca de qué condiciones y factores escolares pueden mejorar los resultados en contextos desfavorecidos, y servirán como marco para el análisis que presentamos (por ejemplo, Murillo et al., 2007). Se resume, a continuación, las aportaciones más significativas para el análisis que hemos desarrollado en esta comunicación.

Foco en el acompañamiento y el aprendizaje: según Muijs et al., (2004) las escuelas exitosas en zonas desfavorecidas tienen un claro enfoque en el currículum. Éste aparece estructurado, goza de una integración, y está conectado con experiencias de la vida real. La enseñanza en las escuelas desfavorecidas que tienen éxito es especialmente exigente y de acuerdo con diferentes estudios (citados en Muijs et al., 2004), el enfoque centrado en el currículum es especialmente relevante en los estudiantes con desventajas socioeconómicas, ya que se benefician en mayor medida del apoyo, el refuerzo y la retroalimentación por parte del profesor. Ahora bien, más allá de las lecciones de clases, las investigaciones también muestran ampliamente como los procesos de acompañamiento del profesorado resultan centrales en la mejora de la experiencia y de los resultados académicos. Estos procesos aparecen liderados por profesores dispuestos a crear un ambiente estimulante cognitivamente, a movilizar a los alumnos para realizar actividades, a crear un entorno rico en propuestas de aprendizaje y son conscientes de que su rol educativo no se restringe a la clase. Su actuación global como educador en todo momento favorece que sus alumnos sientan el conjunto de la escuela como un lugar amable y siempre dispuesto a proponer desafíos de aprendizaje (Perrenoud, 1998; Meirieu 1990).

Liderazgo educativo fuerte: un amplio número de investigaciones muestra el papel trascendental del liderazgo escolar en el logro de la eficacia y mejora de las escuelas (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Trabajos como los de Scheerens y Bosker (1997), Harris y Muijs (2002) o Townsend (2007) dejan constancia de ello, y también de cómo el liderazgo resulta ser una influencia indirecta que aparece mediada por otros factores imbricados tanto en la estructura y organización escolar, como en la práctica docente y el ambiente de la escuela. Sin que sea posible contar con evidencias que permiten apuntar cuál sería el estilo de liderazgo más eficaz – aunque el liderazgo distribuido y participativo parecen serlo (Harris & Muijs, 2002) - y como señalan Pont, Nusche y Moorman (2009) no existen estudios a gran escala que proporcionen un vínculo directo entre el liderazgo, el aprendizaje estudiantil y los resultados de escuela, en cambio sí que se encuentran estudios de caso que informan que el líder escolar ejerce una importante función. Éste, cuya labor resulta en especial eficaz cuando se centra en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Harris y Chapman, 2002), puede crear las condiciones necesarias para influir en las motivaciones y condiciones de trabajo de los docentes, que son los responsables en última instancia de moldear las prácticas escolares y el aprendizaje eficaz.

Cultura escolar positiva: partiendo de la revisión de diferentes estudios (por ejemplo Hopkins & Reynolds, 2002; Leithwood & Steinbach, 2003; Montgomery et al., 1993) Muijs et al. (2004) identifican un conjunto de características de la cultura de las escuelas eficaces que trabajan en

condiciones de desventaja. Según los autores, estas escuelas se caracterizan por tener una coherencia entre el proyecto educativo y las acciones de la escuela (por ejemplo, entre los planes de estudio y los métodos de evaluación); por tener unas altas expectativas hacia los alumnos y no transmitirles creencias negativas, factor especialmente relevante en centros desfavorecidos; y por tener una alta permanencia y estabilidad del personal docente. Para la Ofsted (2008) la contribución del profesorado al éxito escolar viene marcada por la interacción que éste genera con el alumnado y con otros miembros de la comunidad educativa. Con relación a las interacciones que lleva a cabo con el primero, destaca tres principios: que el profesorado conozca y profundice en las necesidades educativas de todos sus alumnos; que focalice su atención en las causas y no en los efectos de una potencial desafección escolar; y que lleve a cabo una evaluación del alumnado que vaya más allá de ser una medición del rendimiento académico a través de pruebas objetivas.

Implicación familiar: aunque no hay un consenso total sobre la importancia de la implicación de la familia en las actividades escolares, muchos autores han sugerido la necesidad de crear comunidades escolares amplias, incluyendo a las familias, además de otros agentes y actores locales (Borman et al., 2000; Borman & Rachuba, 2001; Chapman & Harris, 2004; Joyce et al., 1999). Dervarics & O'Brien (2011) añaden a lo anterior la participación en tareas interactivas con los hijos y la existencia de una comunicación donde las escuelas puedan influir en las prácticas parentales y comunicativas de las familias benefician el éxito de los estudiantes. Algunos estudios también sugieren que el conocimiento de las familias del currículum, los programas educativos para ellas, y la información de los padres sobre los servicios sociales ofrecidos en la escuela, son características de las escuelas exitosas en contextos vulnerables (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

Además de los aspectos mencionados, las investigaciones recientes también han identificado factores clave como la recopilación y uso de información sobre el aprendizaje organizacional y profesional en las escuelas; los recursos materiales; y el apoyo externo que reciben los centros educativos.

En la presente comunicación se pretende desgranar qué aspectos de la cultura escolar y concretamente de la relación entre los diversos agentes son comunes entre los diferentes centros y a través de qué tipo de estrategias se lleva a cabo.

Metodología

Los resultados de este estudio pertenecen al proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad I+D+I titulado “Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos”. El estudio aborda diversos niveles de análisis y combina metodologías cuantitativas y cualitativas, entre los que se encuentran el análisis de políticas educativas a nivel internacional, la explotación de bases de datos cuantitativas (como PIRLS y PISA) y una fase cualitativa en la que se han realizado 25 estudios de casos en centros escolares de cinco entornos urbanos españoles (Barcelona y su área metropolitana, Sevilla, Madrid y Valencia). En la presente comunicación se presentan los resultados preliminares de los estudios de casos de 10 centros escolares de Barcelona y su área metropolitana.

En la selección de los centros educativos se ha contemplado que fuesen escuelas o institutos que acogiesen población desfavorecida y que los resultados educativos del centro fuesen exitosos. Para la selección de los centros en Barcelona y el área metropolitana se ha contado con

el apoyo y la colaboración del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el Consorci d'Educació de Barcelona, que proporcionaron una lista de centros que cumplían los requisitos de selección. Concretamente, para la selección de los centros, la administración educativa catalana se basó en los resultados de la evaluación externa de las competencias básicas en sexto de primaria y cuarto de la ESO y de los datos sobre composición escolar que recoge la administración.

En cada uno de los centros se han realizado entrevistas en profundidad a directores, inspectores y técnicos municipales de educación y grupos de discusión con estudiantes, profesores y familias.

Se han obtenido los permisos de diferentes agentes para la realización del trabajo de campo, tanto de las administraciones educativas competentes, como de los centros y sus claustros, de las familias y de los alumnos que han participado en los grupos de discusión. Los centros y las personas han sido anonimizadas.

Resultados

Los resultados se organizan alrededor de los cuatro ejes presentados: las relaciones de acompañamiento y aprendizaje, el liderazgo escolar, la existencia de cultura de centro positiva y la implicación familiar.

Las relaciones entre los diversos agentes educativos son uno de los aspectos que más ha destacado en la investigación llevada a cabo en los centros de la muestra. Todos ellos se caracterizan por desarrollar relaciones positivas, basadas en la comunicación, el respeto y el reconocimiento.

A pesar de existir situaciones contextuales bastante diferentes entre los centros que han participado en la investigación, los objetivos depositados sobre los alumnos presentan ciertas características comunes. Una de las cuestiones compartidas por los centros que han participado es como conciben un buen alumno y la forma como es transmitida esta imagen y recibida por el resto de agentes o sujetos educativos.

Considerar que para ser buen alumno no sólo prevalecen los resultados académicos sino que también es necesario mostrar ciertos valores en el entorno educativo perfila las características que debe tener un buen alumno. Esta construcción se repite en los centros de la muestra, así como entre los diferentes profesionales (dirección y profesorado).

En otros centros también se repiten las definiciones que no se basan únicamente en la idea de los resultados académicos, sino que combinan la necesidad de incorporar ciertas competencias de aprendizaje, la forma de comportarse ante éste (el esfuerzo, la responsabilidad) y los valores ante el resto de compañeros (la solidaridad, la buena actitud)

La concepción del “buen alumno” es captada también por los estudiantes, que expresan en diversas ocasiones la visión de los profesores sobre este aspecto. En este sentido, los alumnos identifican las características que los docentes esperan de los “buenos alumnos”:

También valoran mucho cómo eres de persona, como tratos los demás, como tratas a los profesores y muchas veces también tu expresión hacia la clase o hacia otras personas que sea buena, que no, que no te insultes que no, aunque no los conozcas (Grupo discusión alumnado, C5).

Así pues, los alumnos reconocen que los profesores valoran su comportamiento en el aula y en el centro en general, y el esfuerzo que realizan. El respeto y el buen trato se identifican, nuevamente, como factores relevantes, valorados de manera positiva por los profesores.

Estas imágenes de lo que se entiende por buen alumno se materializan, en parte, en las estrategias que los centros elaboran para que sus alumnos puedan encabarse en esta definición. Por ello, queremos centrar nuestra atención en aquellos factores que hacen que los alumnos de estos centros se sientan acompañados. A continuación se exponen algunos de los mecanismos que contribuyen al acompañamiento del alumnado y que centran las relaciones entre alumnos y docentes.

Aunque en todos los centros se encuentra un sistema de tutoría formal, el valor añadido que se ha encontrado en los centros de la muestra son las “tutorías informales”, es decir, la dedicación que el docente otorga al alumno fuera de los tiempos-espacios establecidos, en situaciones informales dentro del centro y fuera del horario de la asignatura. Así, el interés mostrado por los profesores más allá de lo que se circunscribe en el espacio y tiempo destinado a ello se considera un valor añadido a la educación que reciben sus hijos puesto que es una respuesta a una demanda o necesidad concreta del niño.

La implicación y compromiso de los docentes, más allá de traducirse en una dedicación muy extensa a nivel de horas y tareas ejercidas, se percibe también en el trato con los alumnos, en la concepción de las relaciones alumno-profesor y familia-escuela.

Así, el conocimiento que tienen los profesores del alumnado es alto y conduce a que el profesorado trate de forma personalizada a los alumnos, con la finalidad de brindar apoyo a aquellos que viven situaciones problemáticas. Las familias reconocen este hecho como una virtud de los centros.

Asimismo, los alumnos consideran que los profesores depositan elevadas expectativas sobre cada uno de los alumnos en función de las características de cada cual, como expresa este alumno del C1: “Los profesores esperan mucho más de lo que nosotros esperamos, por ejemplo se piensa que se está haciendo bien, pero quieren un poco más” (Alumno, C1).

Los alumnos señalan que los profesores conocen su nivel y capacidad de aprendizaje y depositan y exigen más de lo que ellos habrían pensado alcanzar.

Más allá de las relaciones entre docentes y alumnos, en los centros de la muestra también se han identificado claustros cohesionados. En general se puede decir que los profesores perciben que se mantiene una adecuada relación en el claustro fundamentada en el respeto que implica que los conflictos se solucionen a partir del respeto de las diversas opiniones y el consenso positivo: “O sea, el claustro valora, argumenta, llega a una serie de decisiones, y el claustro entero las asume. Aunque alguna de ellas no sea del todo... Bueno, que tú no opines así al 100%” (Profesorado, C2).

En todos los centros de la muestra se ha identificado, además, la existencia de un liderazgo reconocido. Se halla pues un reconocimiento –compartido por los diferentes actores educativos– hacia un grupo motor que lidera el proyecto de los centros, que a su vez, en la mayoría de los casos, delega su confianza en el resto de actores, hecho que comporta un sentimiento de responsabilidad compartida en el proyecto común. Así, existe un sentimiento de contagio de la implicación y la voluntad de colaboración y mejora.

Por último, se destaca que en general se identifica que el número de familias que participan en los centros es escaso, especialmente cuando se habla de participación pro-activa. Esta, generalmente se reduce a la participación en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA a partir de ahora), asistencia ante las peticiones de las profesoras, y la asistencia a las fiestas más emblemáticas. La pertenencia a la AMPA es diversa, desde centros que tienen más del 90% de asociados como el C1 (donde el equipo directivo convenció familia por familia de las ventajas que suponía) a otros casos donde no llega a ser ni un tercio (C5).

Hay familias que están altamente implicadas, y que son muy pocas, y las que no lo están. Atribuyen el nivel de implicación a la situación económica y cultural de las familias.

Los profesores reconocen que los alumnos cuentan con un soporte en casa aunque sus familias no estén presentes en el centro escolar. Aprecian altamente que las familias valoren la educación, sea o no posible el acompañamiento.

Conclusiones

El análisis preliminar de los datos analizados de la investigación que se presenta hace emerger la cultura institucional y, especialmente las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa, como una dimensión imprescindible a la hora de analizar el éxito de los centros situados en entornos desfavorecidos.

La existencia de un buen clima en el centro se produce a través de un esmerado cuidado en el sistema relacional que emerge como uno de los factores clave junto al fuerte liderazgo. En todos los casos existe un elevado grado de compromiso del equipo directivo pero también del profesorado en general del que se valora, por parte de alumnado y familias, la exigencia académica junto a un conocimiento de las condiciones de cada uno de los alumnos y el compromiso con ellos como también habían puesto de relieve otros estudios (por ejemplo, Muijs et al., 2004). Relacionado con la elevada cohesión social, y por tanto, por la relevancia otorgada a las relaciones interpersonales en los procesos educativos se encuentra un concepto de “buen alumno” compartido por los diferentes centros que se focaliza tanto en las cuestiones de aprendizaje como las relacionales.

A pesar de que los centros no comparten el mismo tipo de liderazgo y los hay más distributivos y más unipersonales, todos ellos consiguen un elevado grado de cohesión social, reconocido por todos los actores, y activado a través de diferentes tipos de mecanismos. En este aspecto surge la duda, y debe ser objeto de análisis más profundo, si la fase en que se encuentra el centro (un éxito consolidado o un éxito emergente) se beneficia más de alguna de las dos tipologías de liderazgo.

También resulta relevante que los centros de la investigación mostraron cierta sorpresa al haber sido elegidos como centros de éxito puesto que en ningún caso realizaban esta valoración de sí mismos (aunque sí se creyera que se estaba trabajando mucho) por ninguno de los colectivos, y además, en algunos de los casos se trata de centros con mala imagen en los barrios en los que se ubican.

Referencias bibliográficas

- Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245–263. Retrieved from <http://oxrep.oupjournals.org/cgi/doi/10.1093/oxrep/grh014>
- Borman, G. D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., Maciver, M., & Stringfield, S. (2000). *Four models of school improvement. Successes and challenges in reforming low performing, high poverty schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research into the Education of Students Placed at Risk.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among poor and minority students An Analysis of Competing Models of School Effects (Report No. 52).
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558–590.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004b). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. doi:10.1080/0013188042000277296
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department Health, Education and Welfare.
- Dervarics & O'Brien (2011) *Back to school: How parent involvement affects student achievement* (full report). Center for Public Education
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243–260. doi:10.1080/03050060600628074
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10–13. doi:10.1177/08920206020160010301
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Coventry/London: University of Warwick Institute of Education – General Teaching Council.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (2003). Successful leadership for especially challenging schools. In *Handbook of educational leadership and management* (Pearson Ed.).
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*. Paris: Ed. ESF, 5e éd
- Montgomery, A., Rossi, R., Legters, N., McDill, E., McPartland, J., & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students placed at risk: A review of the current state of the art*. Washington, DC: US Department of Education, OERI.

- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175.
- Murillo, J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). Springer Netherlands.
- Ofsted (2008) Good practice in re-engaging disaffected and reluctant students in secondary schools. Reference no. 070255. London: Ofsted
- Perreoud, Ph (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement : A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Tieben, N., & Wolbers, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277–290. doi:10.1080/01425691003700516