

¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica

F. JAVIER MURILLO* | REYES HERNÁNDEZ-CASTILLA**
CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO***

La investigación internacional ha aportado mucha información sobre los elementos que caracterizan a las aulas donde los estudiantes aprenden; sin embargo, hay muy poca literatura sobre qué acontece en las aulas donde los estudiantes obtienen un desempeño mucho más bajo de lo previsto. Con esta investigación se pretende comprender qué ocurre en esas aulas. Para ello se realizó un estudio en profundidad donde se analizaron ocho aulas especialmente ineficaces en otros tantos países de América Latina (Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela). Los resultados apuntan a seis grandes factores de ineficacia de las aulas: a) estrategias didácticas en el aula; b) uso del tiempo; c) atención a la diversidad; d) estrategias de evaluación; e) clima de aula; y f) el aula como espacio físico y sus recursos.

International research has contributed much information about the features of classrooms where students do learn; however, little has been written about what happens in classrooms where students' performance is much lower than expected. That is why a depth study was made in which eight low performance classrooms were analyzed in Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, Spain, Panama, Peru and Venezuela. The results point to six major factors underlying ineffective classrooms: a) teaching strategies in the classroom; b) time use; c) attention to diversity; d) evaluation strategies; e) classroom environment; and f) the classroom as a physical space and its resources.

Palabras clave

Enseñanza eficaz
Rendimiento
Eficacia escolar
Educación primaria
Aulas ineficaces

Keywords

Effective learning
Performance
School efficiency
Elementary education
Ineffective classrooms

Recepción: 6 de noviembre de 2014 | Aceptación: 28 de abril de 2015

- * Profesor titular y coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación para la justicia social, mejora y eficacia escolar. Publicaciones recientes: (2007, coord.), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello; (2005), *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona, Octaedro. Web: www.uam.es/javier.murillo. CE: javier.murillo@uam.es
- ** Profesor contratado doctor en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: educación para la justicia social. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con F.J. Murillo), "Liderazgo para el aprendizaje: ¿qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?", *RELIEVE*, vol. 21, núm. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>. CE: reyes.hernandez@uam.es
- *** Profesor ayudante doctor en la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: enseñanza eficaz, educación para la justicia social, métodos de investigación. Publicaciones recientes: (2015), *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Web: www.cmartinezgarrido.es. CE: cynthia@unizar.es

La investigación sobre enseñanza eficaz (*teaching effectiveness*) ha aportado una gran cantidad de información sobre cómo se desarrollan las clases y cómo trabajan los docentes que logran que sus alumnos aprendan por encima de lo que cabría esperar por su contexto (p.e. Muijs y Reynolds, 2010; Martínez-Garrido, 2015). Ello nos ha llevado a ser conscientes de la importancia de factores tales como el clima del aula, la preparación de las clases por parte del docente, el uso óptimo del tiempo de enseñanza, así como la evaluación y refuerzo de los estudiantes para que éstos consigan un mayor y mejor aprendizaje (Murillo *et al.*, 2011).

En esta línea, la investigación ha seguido una gran variedad de estrategias y enfoques, desde estudios *ex-post-facto* con grandes muestras que describen, a través de complejos análisis estadísticos, qué variables presentan una correlación significativa con el desempeño escolar, pasando por trabajos cuasi-experimentales, donde se trata de demostrar la influencia de una variable de aula mediante su manipulación experimental. Esta visión se complementa y profundiza con estudios de caso, etnográficos y observacionales, los cuales tienen el objetivo de comprender lo que acontece en las aulas donde más aprenden los estudiantes. Son menos frecuentes los estudios que se han dedicado a analizar con detalle la existencia de las aulas “negativas”, es decir, aquéllas donde los estudiantes aprenden menos de lo que sería previsible. Es ésta nuestra aportación a esta línea de investigación.

En este estudio presentamos un análisis en profundidad de ocho escuelas, de otros tantos países iberoamericanos, que han sido identificadas como escuelas donde los estudiantes menos aprenden. A través de ellas pretendemos tener una comprensión más profunda de lo que ocurre en las aulas donde los estudiantes no aprenden como sería previsible y, así, entender cómo funcionan los factores de eficacia en este nivel.

MARCO TEÓRICO

La investigación y la experiencia han evidenciado que los procesos que se llevan a cabo en el aula son claves para el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, numerosos estudios se han focalizado en identificar cuáles son los factores de aula que más contribuyen al aprendizaje de los estudiantes (p.e. Anderson, 2004; Borich, 2009; Brown, 2009; Creemers, 1994; Good *et al.*, 2009; Hunt *et al.*, 2009; Kaplan y Owings, 2002; Killen, 2006; Murillo, 2005, 2007a, 2007b; Orlich *et al.*, 2010; Stronge *et al.*, 2004; Teddlie *et al.*, 1989; Walberg y Paik, 2000; Wenglinsky, 2002). Como síntesis, se logró tener una imagen bastante precisa de los factores de aula asociados al aprendizaje, lo que constituye el marco teórico de la presente investigación (Cuadro 1).

Los factores de aula validados por la investigación internacional relacionados con el aprendizaje de los estudiantes (Murillo *et al.*, 2011) son: el clima de aula, el compromiso del docente, las estrategias didácticas, la preparación y la organización de las lecciones, la gestión del tiempo, la atención a la diversidad, la evaluación y seguimiento, y las expectativas.

Sin embargo, algunos autores (p.e. Reynolds, 1995; Stoll y Fink, 1996; Van de Grift y Houtveen, 2006) defienden que las aulas ineficaces no son simplemente “no eficaces”, sino que cuentan con elementos característicos que las definen. Así, a partir de una revisión de investigaciones, Sammons (2007) señala que son siete los elementos que definen y caracterizan a las aulas donde los estudiantes alcanzan menores resultados de lo sería esperable:

- bajas expectativas generalizadas hacia las capacidades de los estudiantes, especialmente para aquéllos que provienen de contextos donde el nivel socioeconómico es bajo;
- énfasis en la supervisión y en el establecimiento de rutinas;

Cuadro 1. Revisión de factores de enseñanza eficaz

Factores de enseñanza eficaz	Características	Investigaciones relevantes
Compromiso docente	Un docente innovador hacia su desarrollo profesional y su formación permanente, que además promueve su propia autoevaluación y que es capaz de generar nuevas ideas. Un docente que siente la escuela como suya, que es justo e innovador a la hora de impartir su docencia.	Agne, 1992; Crosswell y Elliott, 2004; Good <i>et al.</i> , 2009; Harris, 1998; Huberman, 1993; Hunt <i>et al.</i> , 2009; McBer, 2000; Thijs y Verkuyten, 2009; Orlich <i>et al.</i> , 2010; Valenta, 2010; Stronge, 2002.
Clima de aula	Un clima positivo, tranquilo, cálido, lleno de afectos y ausente de violencia. Donde los estudiantes se sientan a gusto, protegidos y respetados por sus pares y sus profesores.	Adelman y Taylor, 2004; Creemers y Reezigt, 1999; Den Brok <i>et al.</i> , 2004; Freiberg y Stein, 1999; Muijs y Reynolds, 2010; Román y Murillo, 2011.
Expectativas	Altas expectativas que se hagan explícitas hacia los estudiantes y la propia escuela.	Alderman, 2004; Cooper y Tom, 1984; Dusek y Joseph, 1983; Navas <i>et al.</i> , 1991; Weinstein, 2002.
Preparación y organización de las lecciones	Lecciones con una estructura clara, donde se desarrollan actividades variadas y fomentan la participación de los estudiantes (obtienen mejores resultados). El hecho de variar y combinar tareas de gran grupo, de pequeño grupo e individuales también es una forma de mejorar los resultados.	Anderson, 2004; Emmer y Hickman, 1991; Evertson y Weinstein, 2006; Dalton, 2007; Hunt <i>et al.</i> , 2009; Killen, 2005, 2006; Orlich <i>et al.</i> , 2010; Murillo, 2007a; Brown, 2009.
Atención a la diversidad	Una docencia que pretenda que todos y cada uno de los estudiantes, sin excepciones, aprendan. La enseñanza diseñada de acuerdo a las características de cada estudiante, de manera que sean un desafío para ellos y les proporcionen el mayor desarrollo individual posible.	Houtveen <i>et al.</i> , 1999; Langer, 2001; Molnar <i>et al.</i> , 1999; Randall <i>et al.</i> , 2003; Weiss <i>et al.</i> , 2003.
Estrategias didácticas	Una enseñanza que proporcione pautas y rutinas de trabajo claras.	Anderson, 2004; Pressley <i>et al.</i> , 2001; Sternberg, 2003; Wenglinsky, 2000.
Gestión del tiempo	El alumno asimilará más en la medida que tenga mayores oportunidades de aprendizaje. Entendidas éstas como el tiempo que el alumno se encuentra motivado y realizando tareas sugerentes.	Carrol, 1963, 1989; Concha Albornoz, 1996; Cueto <i>et al.</i> , 2002; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Piconi, 2003.
Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes	Una evaluación y retroalimentación frecuentes, orientadas al refuerzo y la motivación de los alumnos.	Anderson, 2004; Borich, 2009; Brookhart, 2009; Daloz, 1986; Killen, 2005; Muijs y Reynolds, 2010; Timperley <i>et al.</i> , 2007; Orlich <i>et al.</i> , 2010; Stronge <i>et al.</i> , 2004.
Recursos didácticos	Una docencia que incorpore la utilización de recursos didácticos variados. De esta forma, la utilización de recursos tecnológicos, de materiales manipulativos y de libros de texto y de apoyo se lleva a cabo de manera normalizada en el contexto escolar y facilita el aprendizaje de los alumnos.	Cradler <i>et al.</i> , 2002; Schacter, 1999; Wenglinsky, 1998.

Fuente: elaboración propia.

- interacción pobre docente-estudiantes;
- la metodología docente requiere de poca participación de parte de los estudiantes;
- los estudiantes creen que sus profesores no se preocupan por ellos, no les ayudan, ni les importa cuánto aprendan;
- utilización frecuente de la evaluación como crítica; y
- utilización de una retroalimentación negativa.

En América Latina existe un reciente estudio que analiza las escuelas ineficaces (Hernández-Castilla *et al.*, 2014), pero aún desconocemos lo que acontece en las aulas “fallidas”.

MÉTODO

Con esta investigación se busca comprender la dinámica de las aulas de primaria en las que sus estudiantes no logran aprender como sería esperable teniendo en cuenta su contexto sociocultural.

Para alcanzar dicho objetivo se realizó un estudio de casos con ocho aulas que se mostraron especialmente ineficaces de otras tantas escuelas de ocho países de América Latina. En este trabajo se ha definido como una escuela “especialmente ineficaz” aquella en la que los estudiantes obtuvieron resultados por debajo de lo esperable en una serie de variables como el rendimiento en lengua y matemáticas, autoconcepto, satisfacción con la escuela, convivencia y comportamiento social; teniendo en cuenta su rendimiento previo, el nivel socio-económico y el nivel cultural de las familias, el hábitat, así como la lengua materna y su origen (inmigrante o nativo).

Estas escuelas están ubicadas en Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. La selección de estos países estuvo definida por el Convenio Andrés Bello,

institución intergubernamental financiadora del estudio. La diversidad étnica, cultural, económica y social de los países participantes en el estudio ofrece una panorámica representativa del conjunto de Iberoamérica.

Para la selección de los casos se partió de un estudio anterior en el que se analizaron 254 aulas de 90 escuelas (10 en cada país, excepto en Perú, en el que se estudiaron 20), elegidas por su rendimiento especialmente bajo en pruebas nacionales de evaluación o de acuerdo a la opinión de los inspectores/supervisores (Murillo, 2007a). Se seleccionaron las escuelas considerando el planteamiento de *valor añadido* con los resultados obtenidos en seis variables de producto: dos cognitivas (rendimiento en lengua y en matemáticas) y cuatro socio-afectivas (autoestima, comportamiento, convivencia y satisfacción con la escuela). Es decir, a partir de los residuales obtenidos en los análisis multinivel en los que se utilizan cuatro niveles de análisis y se consideran las siguientes variables de ajuste: nivel socio-educativo y nivel cultural de las familias, rendimiento previo, género, lengua materna (española u otra) y origen (nativo o inmigrante). Con estos datos se elige la escuela de cada país con residuales más bajos, es decir, especialmente ineficaces.

La Tabla 1 muestra los residuos de las aulas seleccionadas por ser las aulas donde menos aprenden los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que docentes que son ineficaces en la enseñanza de matemáticas y lengua, también son ineficaces para promover el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes (medido en este estudio a través del autoconcepto de los estudiantes, su satisfacción hacia la escuela y su comportamiento y convivencia con el resto de compañeros). La media del valor de los residuales de cada escuela (\bar{X}_e) confirma que los peores docentes, aquéllos que menos aportan a los estudiantes, forman parte de las escuelas en donde menos se aprende.

Tabla 1. Planteamiento de valor añadido:
valor de residuos de las aulas más ineficaces

		Bolivia	Chile	Colombia	Cuba	Ecuador	España	Panamá	Perú	Venezuela
Matemáticas	\bar{X}_p	-0.18	-0.3	0.36	0.87	-0.16	0.3	-0.41	-0.15	-0.18
	\bar{X}_e	-1.13	-0.45	-0.27	0.82	-0.59	-0.13	-1.04	-0.26	-0.71
	ZRes	-2.35	-3.33	-2.78	-1.36	-2.2	-2.12	-3.58	-1.44	-1.65
Lengua	\bar{X}_p	-0.45	0.16	0.1	0.65	-0.18	0.13	-0.11	-0.07	-0.03
	\bar{X}_e	-2.09	-0.01	-0.23	0.52	-1.01	-0.36	-0.22	-0.42	-0.38
	ZRes	-4.14	-3.09	-2.45	-2.59	-3.46	-1.86	-4.07	-2.93	-2.1
Autoconcepto	\bar{X}_p	0.03	0.26	-0.47	-0.35	0.41	-0.32	-0.13	0.11	0.13
	\bar{X}_e	-1.65	-0.25	-0.74	-0.73	-0.07	-1.28	-0.71	-0.35	-0.31
	ZRes	-2.21	-1.78	-2.15	-1.96	-2.14	-1.54	-1.37	-2.19	-1.97
Satisfacción	\bar{X}_p	-0.06	0.22	-0.04	-0.35	0.04	0.04	0.05	0.17	-0.3
	\bar{X}_e	-0.34	0.23	-0.08	-0.38	-0.36	-0.16	-0.07	-0.77	-0.42
	ZRes	-1.13	-0.87	-1.01	-1.07	-1	-0.9	-0.93	-1.35	-1.09
Comportamiento	\bar{X}_p	-0.01	0.24	-0.25	-0.35	0.22	-0.14	-0.04	0.14	-0.08
	\bar{X}_e	-0.99	-0.01	-0.41	-0.55	-0.25	-0.72	-0.39	-0.56	-0.37
	ZRes	-1.67	-1.32	-1.58	-1.51	-1.57	-1.22	-1.15	-1.77	-1.53
Convivencia	\bar{X}_p	-0.09	-0.03	0.05	0.26	0.03	0.08	-0.22	-0.01	-0.13
	\bar{X}_e	-1.06	-0.23	-0.34	0.13	-0.40	-0.42	-0.71	-0.41	-0.53
	ZRes	-2.01	-2.33	-2.18	-1.43	-1.88	-1.67	-2.365	-1.60	-1.59

Nota: \bar{X}_p : media de los residuos por país; \bar{X}_e : media de los residuos por escuela; ZRes: residuos estandarizados.

Fuente: elaboración propia.

Un equipo de investigadores de cada país, correspondiente a cada una de las escuelas seleccionadas, estuvo una semana en cada escuela y aula obteniendo información a través de las siguientes técnicas: observación directa de las clases, grupos focales con padres y estudiantes, y entrevistas focalizadas a directores y docentes. El planteamiento de trabajo en el escenario es abierto, de manera que cada equipo tiene la oportunidad de fijarse en los elementos más destacados y relevantes de cada escuela. Este enfoque permite contextualizar la relevancia de lo hallado y, al mismo tiempo, manifestar su singularidad.

La observación de diferentes clases, así como las informaciones recogidas en las entrevistas y grupos focales con estudiantes y maestros, muestran que en muchas de estas

aulas, calificadas como ineficaces, existen pautas análogas. Los datos primarios se obtuvieron, ordenaron y clasificaron de manera precisa e inequívoca, para garantizar analizar de manera individualizada cada caso. Tras la creación de la unidad hermenéutica y la posterior asignación de documentos primarios, se adaptó la documentación para poder utilizarla con el programa AtlasTi siguiendo un doble sistema de trabajo: inductivo (*bottom-up*) y deductivo (*top-down*). La Fig. 1 representa el modelo de análisis seguido.

En la tarea inductiva se construyeron los conceptos teóricos mediante la codificación de datos (notas de campo, sumarios y las transcripciones de las entrevistas). Esta aproximación inicial busca generar la creación de “conceptos” como unidad básica de análisis que nos permite conceptualizar los datos.

Figura 1. Modelo *Qualitative Data Analysis*

Ciclo prospectivo (<i>prospective cycle</i>)		
Análisis de contenido	Fase de autocodificación	
Ciclo de codificación (<i>coding cycle</i>)		
Manual impresionista	Manual inicial teórica	Manual en vivo
Ciclo de recodificación (<i>recoding cycle</i>)		
Agrupación en familias	Elaboración protocategorías	
Ciclo de categorización (<i>categorization cycle</i>)		

Fuente: elaboración propia.

Para cada caso, para cada aula, todo el material se afrontó de dos formas básicas: textual y conceptual. En el nivel de análisis textual se llevaron a cabo tareas como la segmentación de los archivos recogidos en el trabajo de campo incluyendo los memos, los cuadernos de observación y los sumarios de los investigadores. El análisis del contenido tuvo como objetivo conocer los términos más repetidos; para ello se exploró la frecuencia de las palabras que aparecen en los documentos primarios de cada caso y de todas las escuelas. El programa nos permite hacerlo mediante la herramienta *word-cruncher*, con el fin de elaborar un paisaje con los términos presentes y de alto significado en la investigación. Esta tarea permite una primera reflexión y aproximación, y arroja un primer nivel de interpretación.

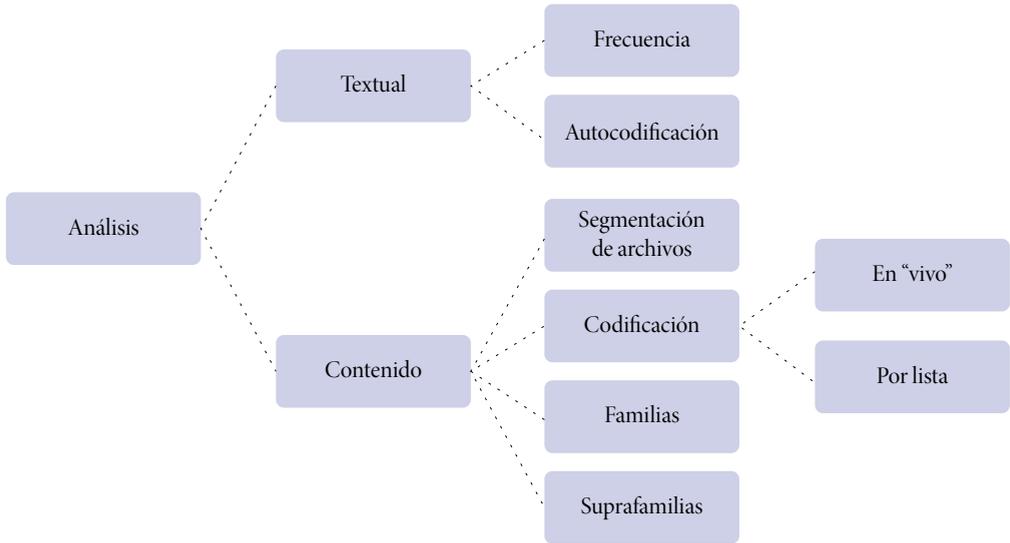
Con esta información depurada se siguió un proceso de selección de los segmentos del discurso en los que estos términos aparecen, convirtiéndolo en “citas”. Tras esta fase de reducción de los datos se estableció un proceso de codificación con un sistema que empieza siendo deductivo. Tres formas de trabajo se hacen de manera simultánea: autocodificación de los términos más frecuentes, en lista y codificación en “vivo”, que nos permite recoger “la voz de los participantes”. La fase de codificación tiene un carácter prospectivo de exploración de todos los materiales: las entrevistas, las observaciones realizadas y los grupos focales

de las ocho escuelas prototípicas seleccionadas (Fig. 2).

En la codificación abierta se generan tantas categorías preliminares, propiedades y dimensiones como son posibles mediante un trabajo de “arriba-abajo” entre diferentes códigos e indicadores. Para construir las grandes categorías en el análisis se crearon “familias”, en las que están vinculados tanto los documentos primarios, como los códigos. Estas “familias” permiten la generación de redes semánticas a partir de los códigos utilizados, de manera que se sigue un proceso que construye la teoría emergente acerca de cómo son las escuelas donde los niños no aprenden. La generación de “familias” se realiza mediante operadores booleanos, que nos permiten no sólo vincular documentos y códigos, sino también indicar el tipo de relación que existe entre ellos. De este modo se crean supercódigos y operadores de proximidad, inclusión, solapamiento o distancia.

Un elemento de especial interés en el análisis de la información es haber utilizado operadores de concurrencia, dado que se trabaja con escuelas prototípicas de ocho países diferentes, en contextos muy distintos. El manejo de nodos y enlaces nos facilitó el establecimiento de relaciones entre los diferentes casos y entre las distintas categorías de análisis; a partir de éstas se generaron diferentes árboles de códigos que nos condujeron a factores profundamente ligados con la literatura sobre eficacia docente.

Figura 2. Análisis textual y contenido



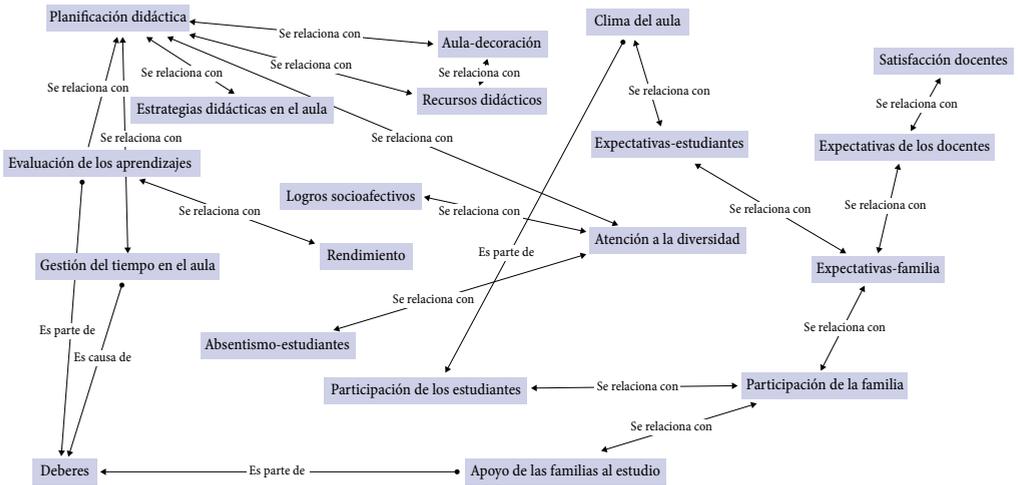
Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Mostramos una panorámica global de la red conceptual que se generó a partir de la codificación de los documentos y las familias generadas (Fig. 3). Allí se presenta gráficamente la relación entre los diferentes conceptos y cómo se construyó la relación entre los códigos y las categorías de análisis emergentes de los informes y provenientes del marco teórico presentado.

Como se observa en la Fig. 3, en este complejo entramado se han asociado y estructurado diferentes elementos que dan coherencia y sentido a los factores que están presentes en las aulas donde los niños no aprenden. Para facilitar la comprensión y el análisis detallado hemos agrupado la información en seis elementos clave: estrategias didácticas en el aula, gestión del tiempo, atención a la diversidad, evaluación, clima de aula e instalaciones y recursos.

Figura 3. Red de códigos



Fuente: elaboración propia.

Estrategias didácticas

En las aulas ineficaces los docentes utilizan estrategias didácticas muy pobres. La información recogida constata que la enseñanza no incluye preguntas abiertas, reflexiones, colaboración o debate. En las aulas ineficaces el docente se limita a entregar el material que corresponde y a supervisar que sus alumnos/as completen la tarea.

Las clases son expositivas. Lo más frecuente es proponer una tarea individual y que los estudiantes la entreguen al finalizar o al día siguiente. El docente explica cómo llevar a cabo una tarea y, a continuación, mientras los alumnos trabajan, corrige o hace leer en voz alta individualmente en su mesa (director, escuela B, entrevista).

La enseñanza se centra en la simple reproducción de contenidos. De esta forma, los docentes reducen la intención pedagógica de sus acciones y la interacción con los alumnos/as; lo único que solicitan de ellos son las respuestas correctas de las actividades realizadas. No es habitual que el docente plantee reflexiones al grupo. La tarea sólo tiene una forma de realizarse correctamente. De este modo, es habitual encontrarse con clases cuya única finalidad es un aprendizaje “reproductivo”. El rol del profesor se ciñe a dar instrucciones para realizar actividades sin coherencia, sin secuencia o sentido. Se limita a entregar el material que corresponde y a supervisar que sus alumnos/as completen la tarea.

Los profesores piden tareas para la casa, pero en raras ocasiones son supervisadas o comentadas en clase, desmotivando así su realización (investigador, aula F, diario de campo).

En muchos casos, los maestros de estas aulas no proponen retos interesantes a los estudiantes, ni establecen conexiones y relaciones con otras situaciones de aprendizaje ya efectuadas.

Los alumnos/as se van de la clase sin saber cuáles fueron aquellas habilidades o capacidades puestas en juego, y sin conocer cuáles fueron sus dificultades ni sus logros. Como consecuencia, los alumnos/as se muestran poco motivados en las clases, se ponen a jugar, discuten y molestan en el aula. Escuchemos a los protagonistas con sus propias palabras:

...prefiero no trabajar en pequeños grupos, ni hacer actividades colaborativas porque eso hace que se alboroten más (profesor, aula A, entrevista).

Hablamos con los compañeros durante la clase. Es aburrido pasar toda la mañana sentados (estudiante, aula C, grupo de discusión).

Gestión del tiempo

El mal uso del tiempo es uno de los elementos que caracterizan a las aulas menos eficaces. Las aulas ineficaces se caracterizan por: i) ausencia de puntualidad en el comienzo de las sesiones; ii) pérdida excesiva de tiempo durante el desarrollo de la clase en actividades de distribución o de mantenimiento de la disciplina; y iii) pérdida de días escolares. Sirva el texto que sigue para ilustrar lo que acontece en el aula, recogido del diario del investigador que observó una sesión de clase:

Son las 10 de la mañana, 32 niños entran en tropel al aula de clase después del recreo, donde son recibidos por la maestra. Para calmar los ánimos exaltados después de 20 minutos de juego, la maestra solicita posición de descanso (brazos doblados en el pupitre y cabeza abajo). Una niña termina de barrer el salón. La maestra abre el estante, saca marcadores para la pizarra blanca y un borrador. Regaña a un niño que come chicle. Anuncia lo que van a hacer: los alimentos. Llama a los niños que ganaron premios en un concurso de cuentos y entrega los premios en medio del aplauso de sus

compañeros. Van a trabajar con las frutas, sacan el cuaderno de ciencias. Ya hay dibujos de frutas pegados en las paredes, lo cual hace suponer que se trata de un tema de repaso. Se acuerda del cumpleaños de un niño y pide que le canten el cumpleaños. En el cuaderno van a dibujar ocho frutas, cuatro de un lado y cuatro de otro, debajo de cada una deben colocar el nombre correspondiente. Mientras los niños escriben la fecha en el cuaderno, la maestra escribe en el pizarrón las preguntas que deben responder:

—¿Cuál es más sabrosa?

—Nombra las que tienen color llamativo.

Se interrumpe y va a borrar pero no encuentra el alcohol para pizarras blancas. Entra la psicopedagoga para llevarse a unos niños. Sigue buscando el alcohol. Entra otra maestra para mostrar unos sellos nuevos que compró y que se usan para corregir los cuadernos. Sale la maestra que entró. Varios niños se paran a sacar punta. Hay confusión entre frutos y frutas. La maestra no aclara. Encuentra el alcohol y borra lo que había escrito en el pizarrón y trata de recomenzar pero el marcador no escribe. Vuelve al armario a buscar otro marcador. Mientras, da recomendaciones para hacer el trabajo. Hace mucho énfasis en que los dibujos deben ser grandes y bonitos, y en la ortografía. Algunos niños hablan distraídos. Pasa por varios pupitres en su tránsito hacia el armario y usa frases valorizadoras cuando observa el trabajo de los niños. Llega al armario y encuentra otro marcador. Escribe en la pizarra:

— ¿Cuál es la más sabrosa?

—¿Tienen igual forma?

Menciona las que tienen color llamativo.

—Al tocarlas, ¿cómo se siente?

Entre frase y frase regaña, corrige ortografía, responde preguntas de los niños.

Ya han pasado 45 minutos (investigador, aula A, diario de campo).

La investigadora remarca en su cuaderno: “¿Se trata de un aula de preescolar? No, es el

tercer grado A que atiende niños entre 8 y 9 años”. Sin embargo, la actividad realizada esa mañana parece más adecuada a un nivel inferior.

Atención a la diversidad

Es especialmente interesante ver cómo se percibe la atención a la diversidad y qué tipo de prácticas se llevan a cabo en estas aulas que destacan por un rendimiento más bajo de lo esperado. “Curiosamente” se observan prácticas de discriminación y de exclusión hacia los estudiantes con mayores dificultades para aprender. A estos niños se les ve trabajando aislados del resto, realizando actividades más simples, aburridas, y con un carácter aún más “reproductivo” que las que realizan sus compañeros de aula. No es extraño encontrar que los docentes, sin mayor cuidado, expresan en voz alta las limitaciones que encuentran dichos alumnos, así como los múltiples esfuerzos que ellos deben hacer para “sacarlos adelante”. Es patente la falta de habilidades y mecanismos de los profesores para manejar la heterogeneidad y trabajar con distintos niveles de aprendizaje en el aula.

No aparece tampoco, en el discurso de los maestros, la generación e implementación de estrategias pertinentes para que los niños que van más atrasados puedan progresar y se incorporen a los procesos de aprendizaje del grupo. Resulta sorprendente constatar que se utilizan implícitamente algunos criterios de agrupación del alumnado basados en el rendimiento, pero desde un punto de vista discriminatorio y segregador:

...en la primera fila los siete alumnos “más listos”, cinco a su derecha y dos pegados a su mesa, mientras que los seis restantes (los “no tan listos”) están al fondo de la clase en otra fila, cinco de ellos juntos y el sexto separado de los demás. En resumen, podríamos decir que hay dos grandes filas, la de los “listos” delante y la de los “tontos” detrás, con un gran espacio en medio, de

aproximadamente tres metros, entre una y otra. Durante el desarrollo de las sesiones, hasta tres alumnos se dedican a pintar dibujos con lápices de colores, participando en las actividades encomendadas al resto del grupo sólo en dos ocasiones: realizar una ficha de cuentas y hacer un dibujo para un concurso escolar. Por lo que se puede observar, estos alumnos presentan dificultades muy graves de lectoescritura (investigador, aula C, diario de campo).

Estoy sentado delante, claro, así aprendo más. Detrás siempre hay mucho lío (estudiante, aula D, grupo de discusión).

En clase estamos en dos grandes filas, la de los “listos” delante y la de los “tontos” detrás, con un gran espacio en medio, como de tres metros entre una y otra (estudiante, aula C, grupo de discusión).

La disposición de los estudiantes en el aula segrega por capacidades; la mera observación de su disposición revela una explicitación de las expectativas del profesor. El simple hecho de estar en primera o segunda fila implica una forma de trabajo y una actitud diferente del profesor, que prioriza a los más capaces, considerando literalmente “de segunda fila” a los de menor capacidad.

Estrategias de evaluación

La evaluación de los aprendizajes está presente en estas aulas, sin embargo, no parece que sea suficientemente aprovechada para resaltar los logros y las deficiencias del desarrollo de los alumnos. Cuando los niños y las niñas cometen errores o se equivocan, los docentes se limitan a señalarlos sin sacar partido, sin asumir los errores como una oportunidad para rectificar y alcanzar los aprendizajes buscados. De esta manera, los estudiantes desconocen qué se espera de ellos y cómo hacerlo mejor. Por otra parte, y a pesar de que muchos de los profesores piden tareas para la casa, en raras

ocasiones son supervisadas o comentadas en clase, desmotivando así su realización. No existe entre los alumnos y alumnas, ni tampoco con el docente, una reflexión compartida para una mejor comprensión de la tarea y de lo que aprenden.

Aunque los docentes expresan interés por mejorar los resultados académicos, su actitud es poco proactiva hacia el logro de los aprendizajes. No se utiliza la evaluación como acicate del cambio, sino como una constatación pesimista de una realidad. En estas aulas no se dan procesos de autoevaluación de las tareas por parte de los docentes.

Se observa una ausencia de la autocrítica y la reflexión necesaria para asumir sus debilidades profesionales y así buscar la formación necesaria para abordar los retos que suponen enseñar en estos contextos (investigador, aula H, diario de campo).

Clima de aula

Las relaciones en el aula están impregnadas de muchos elementos. Hemos descrito que la dinámica de la clase es unidireccional: la profesora explica y los estudiantes rara vez participan en trabajos en grupo. Sin embargo, en muchas ocasiones no va en detrimento de la confianza con su tutor o sus compañeros de clase; incluso existe complicidad entre ellos, especialmente en las aulas poco numerosas. Esta circunstancia no siempre contribuye a facilitar un trabajo de calidad en el aula, puesto que impera el desorden. En una de las aulas estudiadas, por ejemplo, se observa:

Frecuentemente el tutor golpea en la mesa solicitando orden, pues el alumnado, si no está hablando, desayuna, juega arrojándose papeles o cualquier otro objeto, etc. (investigador, aula B, diario de campo).

En determinadas ocasiones, sobre todo antes del recreo, el docente amenaza a sus alumnos/as escribiendo en la pizarra los nombres

de los que se van a quedar sin salir al patio, pero el castigo no se cumple.

Se observan también castigos como poner de cara a la pared a uno de sus alumnos (castigo que tampoco se cumple, puesto que una serie de mesas en desuso impiden el paso a la pared y el alumno opta por sentarse en una de ellas, sin que el tutor le diga nada). En alguna ocasión, el profesor contesta llamadas a su teléfono móvil, o lo manipula mientras los niños realizan distintas tareas. Cabría añadir, como apuntes finales de lo observado en el aula, que se aprecian contestaciones agresivas entre iguales, desatención a las normas de comportamiento en el aula, negligencia (investigador, aula E, diario de campo).

En estas aulas la actitud de los estudiantes es poco motivada, incluso en los cursos superiores hay mucho ruido y conversación entre los alumnos, gran movimiento entre bancos, alumnos que salen y entran del aula y escasa atención en la clase; de hecho, ni el propio maestro parece estar pendiente del desarrollo de la clase. Predomina la negligencia y el exceso de relajación en las normas de comportamiento, así como un desinterés por la interacción entre el profesor y sus estudiantes. Los gritos y el castigo físico son utilizados como técnica para mantener el orden y la disciplina en las aulas (el maltrato físico también se produce en los hogares de estos niños).

Los estudiantes concuerdan en señalar que sus profesores los tratan bien cuando ellos se portan correctamente, pero si no lo hacen, suelen ser castigados físicamente. Esta situación fue corroborada por los padres de familia. A continuación presentamos un fragmento de una de las entrevistas a los estudiantes:

Cuando le ayudamos [a la profesora] nos trata bien, nomás. Pero cuando no le hacemos caso, nos trata mal. Si hacemos travesuras, nos tiran palos (estudiante, aula F, grupo de discusión).

Se observa que los estudiantes presentan problemas de autoestima y un pobre concepto de sí mismos que se manifiesta ante la frustración de no poder realizar con éxito las actividades propuestas. Los docentes van más allá y coinciden en retratar a sus alumnos como carentes de afecto, solos y casi desamparados.

El maestro se queja porque dice que algunos chicos son agresivos y llegan a la escuela “sin modales”. Nos dice que eso se enseña en casa (familiar, aula B, grupo de discusión).

El aula como espacio físico y recursos del aula

Algunas de las aulas estudiadas se caracterizan por el descuido que presentan: son salas pequeñas, poco acogedoras y con escasa ornamentación en sus paredes. En ocasiones, cuando asisten todos los alumnos a la escuela, los pupitres son insuficientes para los estudiantes que están matriculados; incluso los profesores deben cederles sus escritorios para que puedan recibir las clases. Sin embargo, esta precariedad no se ve en todas ellas. Algunas sí cuentan con suficientes mesas para todos los niños, y existen materiales de enseñanza elaborados por las profesoras, afiches, unos pocos libros, textos de aprendizaje de lenguaje y matemáticas; pero lo habitual es que sean locales poco ventilados, aunque con un adecuado aislamiento acústico. No destacan precisamente por los abundantes y atractivos adornos y decorados, con su carga de alegría, iniciativa y optimismo. En algunas de ellas se podría considerar incluso negligencia en cuanto al mantenimiento de la limpieza.

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

de enseñanza-aprendizaje... (director B, entrevista).

Aunque es un elemento compartido por los diferentes casos analizados, hay alguna excepción. En ella la ambientación del aula está formada por dibujos y trabajos realizados por los niños; es agradable y bonita, aunque no tiene elementos mnemotécnicos que sirvan para recordar. Sin embargo, como rasgo general, no existen, por ejemplo, cuadros de valor, ni tablas de operaciones, ni reglas ortográficas.

Es infrecuente el uso de materiales educativos en el aula y, en los casos en que sí se incorpora material didáctico, éste queda generalmente relegado a un rol de manipulación o juego, desaprovechando su potencial de apoyo en la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para afrontar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias (investigador H, diario de campo).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha aportado algunos interesantes datos que, sin duda, complementan los resultados de investigaciones previas tanto de carácter cuantitativo, cuyo objetivo ha sido determinar la relación estadística entre los elementos, como cualitativo, que estudia las buenas aulas. Mirar la realidad con otros ojos, desde otro ángulo, hace que se muestren nuevas perspectivas y puntos de vista desconocidos o, al menos, no tan evidentes como podría parecer.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo aportado por anteriores investigaciones (p. e. Anderson, 2004; Creemers, 1994; Killen, 2006; Muijs y Reynolds, 2010; Murillo *et al.*, 2011; Hernández-Castilla *et al.*, 2014). Esencialmente, de acuerdo con nuestros resultados, las aulas que no consiguen que sus alumnos aprendan como sería

previsible teniendo en cuenta su contexto, se caracterizan por lo siguiente:

1. Las estrategias didácticas utilizadas son rutinarias, monótonas, y se centran en la reproducción de contenidos. El papel del docente se limita a la distribución de tareas, de carácter individual y con escasa participación de los estudiantes. Las clases son prioritariamente expositivas. La interacción con el estudiante consiste en proporcionar la respuesta correcta de las tareas realizadas de manera colectiva.
2. La mala gestión del tiempo de clase es habitual, tanto por su impuntualidad como por la falta de estructura de la clase. De esta manera se pierde el tiempo en cuestiones irrelevantes para el aprendizaje, como el mantenimiento de la disciplina, organización de la tarea, recordatorios, y otra gran variedad de acciones no relacionadas con las metas de la clase.
3. La atención a la diversidad de los estudiantes es discriminatoria. Es decir, aquéllos con mayores dificultades para aprender trabajan aislados, segregados y reciben menores atenciones. Su ubicación en el aula es alejada del profesor. Sus trabajos son más simples, aburridos. Los docentes muestran falta de habilidades para resolver con éxito la heterogeneidad y para ajustar las actividades a los diferentes niveles de aprendizaje.
4. La evaluación no supone un proceso formativo. No se utiliza la evaluación para mejorar la comprensión de la tarea por los estudiantes. Ésta se utiliza para destacar errores y no sirve para el progreso de los estudiantes. Tampoco es un referente para la reflexión del propio profesor sobre su desempeño docente, por una ausencia de la auto-crítica y la reflexión necesarias para

- asumir sus debilidades profesionales y así buscar formación.
5. El clima de las aulas es desordenado y a veces tenso. Ni estudiantes ni profesores parecen seguir las normas de comportamiento habituales. La clase es unidireccional. Los estudiantes rara vez participan en trabajos en grupo. En estas aulas la actitud de los alumnos/as es poco motivada. Los castigos están presentes, pero son inconsistentes. Los estudiantes muestran una baja autoestima por su ausencia de éxitos y estar carentes de afecto.
 6. Las aulas están descuidadas. Por lo general son salas pequeñas, poco acogedoras y con poca decoración en sus paredes, incluso hay negligencia en la limpieza. No es frecuente el uso de materiales educativos en el aula (Murillo y Martínez-Garrido, 2012).

Cuadro 2. Factores de ineficacia del aula

Clima	Tenso, violencia. Disciplina basada en el castigo. Escasa participación e interacción.
Tarea	Rutinaria, repetitiva. Escaso interés. Trabajo individual. No colaborativo.
Diversidad	Segregación. Tareas no adaptadas. Rutinarias.
Evaluación	No formativa. Corrección de tareas. Ausencia de autocrítica y autoevaluación.
Expectativas	Bajas por parte del profesor, la familia y los estudiantes.
Estudiantes	Desmotivados, pasivos y agresivos.
Aula	Descuidada, poco ornamentada, sucia.
Docentes	Faltos de formación y motivación.

Fuente: elaboración propia.

Sin duda, lo que sucede en el aula parece ser responsabilidad exclusiva del docente, sin embargo, no es así. El centro en su conjunto, y su dirección, son elementos que pueden contribuir, y de hecho influyen, en la mejora

del rendimiento de los estudiantes (Martínez-Garrido, 2015). Por eso, para revertir los malos resultados obtenidos, es necesario generar procesos de mejora con apoyo de las políticas locales que den cobertura y soporte a estas aulas y escuelas, a partir de la detección de necesidades y de prioridades concretas.

Por otro lado, en este estudio se vislumbra un fuerte aislamiento de las escuelas, de manera que la tónica es un cierto pesimismo y negligencia. Seguramente compartir a través de comunidades profesionales de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011) o mediante redes de escuelas tanto exitosas como con contextos de difícil desempeño (Murillo, 2009) promoverían que este aislamiento y pesimismo se tradujeran en metas asumibles y procesos de cambio (Ainscow *et al.*, 2006). Compartir dificultades, procesos de aprendizaje y recursos puede ser una estrategia que contribuya a aportar un valor añadido a las escuelas; en un sentido positivo, lograr más de lo que sería esperable por el contexto en el que están. De este modo se compensaría y reequilibraría, ofreciendo más recursos, más formación, mayor conexión a las escuelas con mayores dificultades. Así, la escuela sería el motor de transformación de la sociedad, con políticas educativas más equitativas y más justas (Clark, 2005; Harris y Chapman, 2004).

A la luz del proceso de investigación seguido y los resultados obtenidos, las fortalezas de este trabajo aluden a la calidad de los datos recolectados, a la acertada selección de los casos a partir de los resultados obtenidos en pruebas de evaluación nacionales y a la opinión de la inspección educativa de cada país.

La investigación sobre enseñanza eficaz, y con ello este trabajo, no pretende dar recetas ni limitar el papel del profesorado en su quehacer docente. Este trabajo no busca hacer una relación de “malas prácticas” en educación, o un listado de lo que no se debe hacer si se quiere conseguir que los estudiantes aprendan. Una de las aportaciones de esta investigación ha sido el procedimiento de selección

de las escuelas a través de una perspectiva del *valor añadido*.

La presente investigación está enmarcada dentro de un estudio más amplio de carácter cuantitativo que aborda el estudio de escuelas prototípicas de cada uno de los ocho países que han participado en la investigación. Este nexo le da un alto potencial al trabajo: los resultados encontrados pueden ser generalizables y contribuir de manera significativa a construir un marco teórico sobre las escuelas

de bajo rendimiento. En este estudio hemos buscado continuar el estudio acerca de dónde radican las diferencias entre las aulas y los docentes en las que los estudiantes aprenden, consiguen ese desarrollo integral del que hablamos, y de aquellas otras y otros que no lo consiguen. Aspiramos a que este tipo de estudios, lejos de desanimar, sirvan para apoyar a las escuelas de difícil desempeño con mayores recursos, de manera que la educación contribuya a una sociedad más justa.

REFERENCIAS

- ALDERMAN, M. Kay (2004), *Motivation for Achievement: Possibilities for teaching and learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- ADELMAN, Howard y Linda Taylor (2004), "Classroom Climate", en Steven W. Lee (ed.), *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks, Sage, pp. 67-89.
- AGNE, Karen (1992), "Caring: The expert teacher's edge", *Educational Horizons*, vol. 70, núm. 3, pp. 120-124.
- AINSCOW, Mel, Daniel Muijs y Mel West (2006), *Using Collaboration as a Strategy for Improving Schools in Complex and Challenging Circumstances: What makes the difference?*, Nottingham, NCSL.
- ANDERSON, Lorin (2004), *Increasing Teaching Effectiveness*, París, UNESCO-IIPE.
- BORICH, Gary (2009), *Effective Teaching Methods*, Upper Saddle River, Merrill Pub Co.
- BROOKHART, Susan (2009), "Assessment and Examinations", en Lawrence J. Saha y Anthony Gary Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Nueva York, Springer, pp. 723-739.
- BROWN, Alan (2009), *Teaching Strategies: A guide to effective instruction*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- CARROLL, John (1963), "A Model for School Learning", *Teachers College Record*, vol. 64, núm. 8, pp. 723-733.
- CARROLL, John (1989), "The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view", *Journal of Educational Research*, vol. 18, núm. 1, pp. 26-31.
- CLARK, Paula (2005), *Improving Schools in Difficulty*, Londres, Continuum.
- CONCHA Albornoz, Carlos (1996), *Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- COOPER, Harris y David Tom (1984), "Teacher Expectation Research: A review with implications for classroom instruction", *The Elementary School Journal*, vol. 85, núm. 1, pp. 77-89.
- CRADLER, John, Molly McNabb, Matty Freeman y Richard Burchett (2002), "How does Technology Influence Student Learning?", *Learning and Leading with Technology*, vol. 29, núm. 8, pp. 46-50.
- CREEMERS, Bert (1994), *The Effective Classroom*, Londres, Cassell.
- CREEMERS, Bert y Gerry Reezigt (1999), "The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments", en H. Jerome Freiberg (ed.), *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Philadelphia, Falmer Press, pp. 134-152.
- CROSSWELL, Leanne y Robert Elliott (2004), "Committed Teachers, Passionate Teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement", ponencia presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Melbourne, septiembre de 2004.
- CUETO, Santiago, Cecilia Ramírez, Juan León y Oscar Pain (2002), *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima*, Lima, GRADE.
- DALOZ, Laurent (1986), *Effective Teaching and Mentoring*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DALTON, Stephanie (2007), *Five Standards for Effective Teaching: How succeed with all students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DEN BROK, Perry, Mieke Brekelmans y Theo Wubbels (2004), "Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, núm. 3-4, pp. 407-442.

- DUSEK, Jerome y Gail Joseph (1983), "The Bases of Teacher Expectancies: A meta-analysis", *Journal of Educational Psychology*, vol. 75, núm. 3, pp. 327-346.
- EMMER, Edmund y Julia Hickman (1991), "Teacher Efficacy in Classroom Management", *Educational and Psychological Measurement*, vol. 51, núm. 2, pp. 755-765.
- EVERTSON, Carolyn y Carol Weinstein (2006), *The Handbook of Classroom Management: Research, practice & contemporary issues*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- FREIBERG, Jerome y Tommas Stein (1999), "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments", en H. Jerome Freiberg (ed.), *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Philadelphia, Falmer Press, pp. 67-152.
- GOOD, Thomas, Caroline Wiley e Ida Florez (2009), "Effective Teaching: An emerging synthesis", en Lawrence J. Saha y Anthony Gary Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Nueva York, Springer, pp. 803-815.
- HARRIS, Alma (1998), "Effective Teaching: A review of the literature", *School Leadership and Management*, vol. 18, núm. 2, pp. 169-183.
- HARRIS, Alma y Christopher Chapman (2004), "Improving Schools in Difficult Contexts: Towards a differentiated approach", *British Journal of Educational Studies*, vol. 52, núm. 4, pp. 417-433.
- HERNÁNDEZ-Castilla, Reyes, Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido (2014), "Factores de ineficacia escolar", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 103-118.
- HOUTVEEN Thoni, Niam Booij, Robert de Jong y Willem Van der Grift (1999), "Adaptive Instruction and Pupil Achievement", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10, núm. 2, pp. 172-192.
- HUBERMAN, Michael (1993), *The Lives of Teachers*, Londres, Cassell Villiers House.
- HUNT, Gilbert, Dennis Wiseman y Timothy Touzel (2009), *Effective Teaching: Preparation and implementation*, Springfield, Charles C. Thomas.
- KAPLAN, Leslie y William Owings (2002), *Teacher Quality, Teaching Quality and School Improvement*, Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- KILLEN, Roy (2005), *Programming and Assessment for Quality Teaching and Learning*, Sidney, Thomson.
- KILLEN, Roy (2006), *Effective Teaching Strategies*, Sidney, Thomson.
- KRICHESKY Gabriela y Javier Murillo (2011), "Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83.
- LANGER, Judith (2001), "Beating the Odds: Teaching middle and high school students to read and write well", *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 4, pp. 837-880.
- MARTÍNEZ-Garrido, Cynthia (2015), *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- MCBER, Hay (2000), *Research into Teacher Effectiveness: A model of teacher effectiveness*, Norwich, Department for Education and Employment.
- MOLNAR, Alex, Philip Smith, John Zahorik, Amanda Palmer, Anke Halbach y Karen Ehrle (1999), "Evaluating the SAGE Program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, núm. 2, pp. 165-178.
- MUIJS, Daniels y David Reynolds (2010), *Effective Teaching. Evidence and practice*, Londres, Sage.
- MURILLO, Javier (2005), *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona, Octaedro.
- MURILLO, Javier (coord.) (2007a), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, Javier (2007b), "School Effectiveness Research in Latin America", en Tony Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Nueva York, Springer, pp. 75-92.
- MURILLO, Javier (2009), "Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 3, pp. 3-6.
- MURILLO, Javier y Cynthia Martínez-Garrido (2012), "Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 20, núm. 18, pp. 1-23.
- MURILLO, Javier y Cynthia Martínez-Garrido (2013), "Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de educación primaria", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 18, núm. 1, pp. 157-171.
- MURILLO, Javier, Cynthia Martínez-Garrido y Reyes Hernández-Castilla (2011), "Decálogo para una enseñanza eficaz", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 6-27.
- NAVAS, Leandro, Gonzalo Sampascual y Joan Castejón (1991), "Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 44, núm. 2, pp. 231-239.

- ORLICH, Donald, Robert Harder, Richard Callahan, Michael Trevisan y Abbi Brown (2010), *Teaching Strategies: A guide to effective instruction*, Boston, Wadsworth.
- PICARONI, Beatriz (2003), "Cuando la enseñanza marca la diferencia. Un estudio de casos sobre la enseñanza del lenguaje en el último grado de primaria, en el Uruguay", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 77-84.
- PRESSLEY, Michael, Ruth Wharton-McDonald, Richard Allington, Cathy Block, Lesley Morrow, Diane Tracey y Deborah Woo (2001), "A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction", *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, núm. 1, pp. 35-58.
- RANDALL, Roy, Julia Sekulski y Adams Silberg (2003), *Results of Direct Instruction Reading Program Evaluation Longitudinal Results: First through third grade, 2002-2003*, Milwaukee, University of Wisconsin-Milwaukee.
- REYNOLDS, Anne (1995), "The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach", *The Elementary School Journal*, vol. 95, núm. 3, pp. 199-221.
- ROMÁN, Marcela y Javier Murillo (2011), "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar", *Revista CEPAL*, vol. 104, pp. 37-54.
- SAMMONS, Pamela (2007), *School Effectiveness and Equity: Making connections*, Berkshire, CFBT
- SCHACTER, John (1999), *The Impact of Education Technology on Student Achievement: What the most current research has to say*, Santa Mónica, Milken Family Foundation.
- STERNBERG, Robert (2003), "What is an 'Expert Student'?", *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 8, pp. 5-9.
- STOLL, Louise y Dean Fink (1996), *Changing Our Schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham, OUP.
- STRONGE, James (2002), *Qualities of Effective Teachers*, Alexandria, Association of Supervision and Curriculum Development.
- STRONGE, James, Pamela Tucker y Jennifer Hindman (2004), *Handbook for Qualities of Effective Teachers*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- TEDDLIE, Charles, Peggy Kirby y Sam Stringfield (1989), "Effective versus Ineffective Schools: Observable differences in the classroom", *American Journal of Education*, vol. 97, núm. 3, pp. 221-237.
- THIJS Jochem y Maykel Verkuyten (2009), "Students' Anticipated Situational Engagement: The roles of teach-in behavior, personal engagement and gender", *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, vol. 170, núm. 3, pp. 268-286.
- TIMPERLEY, Helen, Adam Wilson, Haley Barrar e Ian Fung (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best evidence synthesis iteration*, Wellington, Ministerio de Educación.
- VALENTA, Richard (2010), *Effect of Teacher Engagement and Teacher Effectiveness on Student Achievement*, Tesis Doctoral, Minnesota, Walden University.
- VAN de Grift, Wim y Thoni Houtveen (2006), "Weaknesses in Under-Performing Schools", ponencia presentada en el International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida, enero de 2006.
- WALBERG, Herbert y Susan Paik (2000), *Effective Educational Practices. Educational Practices Series 3*, Bruselas, International Academy of Education.
- WEINSTEIN, Rhona (2002), *Reaching Higher: The power of expectations in schooling*, Cambridge, Harvard University Press.
- WEISS, Iris, Joan Pasley, Sean Smith, Eric Banilower y Daniel Heck (2003), *A Study of K-12 Mathematics and Science Education in the United States*, Chapel Hill, Horizon Research.
- WENGLINSKY, Harold (1998), *Does it Compute? The relationship between educational technology and student achievement in mathematics*, Princeton, Educational Testing Service.
- WENGLINSKY, Harold (2000), *How Teaching Matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*, Princeton, Milken Family Foundation and Educational Testing Service.
- WENGLINSKY, Harold (2002), "How Schools Matter. The link between teacher classroom practices and student academic performance", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, núm. 12, pp. 1-22.