

Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar

Cintya Guzmán Ramírez^{*a} y Laura Elena Padilla González^b

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Educación, Aguascalientes, México

Recibido: 05 julio 2017

Aceptado: 04 septiembre 2017

RESUMEN. En el estudio que se presenta se realiza una comparación entre dos Telebachilleratos Comunitarios del estado de Aguascalientes, uno identificado con alta y otro con baja eficacia escolar, a través de un estudio previo. La finalidad del trabajo es identificar los rasgos que los caracterizan y los diferencian en los niveles de escuela y aula. Este subsistema ha sido uno de los que presentan mayor crecimiento debido a los bajos costos que implica su instauración y atiende en su mayoría a jóvenes en situación de vulnerabilidad económica. El acercamiento fue intensivo: se entrevistaron profesores y estudiantes y se realizaron observaciones de clases e infraestructura escolar. Se encontró que en ninguno de los dos casos se contaba con un plan de mejora explícito, sin embargo, cada escuela realizaba un conjunto de acciones encaminadas hacia esta. Se encontraron diferencias entre ambas instituciones en el nivel escuela y aula, de tal forma que factores como el trabajo en equipo; las metas comunes; las altas expectativas; las relaciones cercanas y francas entre profesores y estudiantes; y el clima al interior de las aulas caracterizaron al Telebachillerato eficaz, lo que fue consistente con estudios previos y sirve de base para realizar recomendaciones de mejora.

PALABRAS CLAVE. Eficacia Escolar, Mejora Escolar, Educación Media Superior, Telebachillerato Comunitario.

Exploration of two Community Tele- High Schools from the Perspective of Efficiency and School Improvement

ABSTRACT. This study presents a comparison between two Community Tele- High Schools from the Aguascalientes state selected on the basis of a previous study. One of these high schools was identified as an effective high school and another one was characterized by low effectiveness. The purpose of this article is to identify the traits that characterize and differentiate them at school and classroom levels. Tele-High School subsystem has been one of those that present greater growth due to the low costs that implies its function; mostly young people in situation of economic vulnerability attend this subsystem. The study approach was intensive: teachers and students were interviewed; in addition, classes and school infrastructure were observed. It was found that none of the two cases had an explicit improvement plan, however, each school carried out a set of actions aimed at this one. Differences were found between both institutions at school and classroom levels, factors such as teamwork, common goals, high expectations, close and open relations between teachers and students and classroom environments characterized by the effective Community Tele- High School. It was consistent with previous studies and serves as a basis for improvement recommendations.

*Correspondencia: Cintya Guzmán Ramírez. Correspondencia: Misión de San Francisco 108 Fracc. Misión de Santa Fe C.P. 20206, Aguascalientes, México. Correos electrónicos: cinyaguzr@gmail.com^a, lepadill@gmail.com^b

KEY WORDS. School Effectiveness, School Improvement, High School, Community Tele-School.

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta una comparación entre dos Telebachilleratos Comunitarios del estado de Aguascalientes, México, uno de alta y otro de baja eficacia escolar con el objetivo de analizar los rasgos que los distinguen en los niveles de escuela y aula.

En México, la educación obligatoria comprende desde preescolar hasta la Educación Media Superior (EMS), o bachillerato, que posee una estructura diversa, integrada por distintas opciones educativas que se conocen como subsistemas. La presente investigación parte del reconocimiento de la influencia que han tenido dos políticas educativas en este país orientadas a la EMS: la Reforma Integral en 2008 y la declaración de obligatoriedad en 2012. Este tipo de medidas con una clara orientación hacia la ampliación de la cobertura suelen ser cuestionadas por sacrificar, en la mayoría de los casos, calidad por cantidad. Al respecto, Bracho y Miranda (2012) explican que las políticas de ampliación de la cobertura deben garantizar no sólo el acceso de los estudiantes, sino que, además, deben asegurarse de proteger y favorecer su derecho a la educación, garantizar que los recursos con los que se cuenten sean suficientes, asegurar que los currículos sean pertinentes a las necesidades actuales de los jóvenes, además de contar con profesores bien capacitados y con condiciones laborales adecuadas.

Ante este panorama, el Telebachillerato Comunitario se ha posicionado como uno de los subsistemas con mayor crecimiento a nivel nacional a partir de 2013. Esto ha ocurrido principalmente porque es una opción económica, que funciona con una planta docente reducida y que no contempla inversión en infraestructura, por lo tanto, es factible para acercar el servicio de EMS a poblaciones pequeñas en condiciones vulnerables en las que, por sus características, principalmente de tamaño, no es posible que los jóvenes tengan acceso a otras opciones.

De acuerdo con Dozal (2002) su antecesor el Telebachillerato Estatal nació en la década de 1980 en el estado de Veracruz. Hasta el año 2013 operaba únicamente en nueve entidades de la República Mexicana: Veracruz, Guanajuato, Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Tabasco, Puebla, Yucatán y Aguascalientes (SEP, 2013). En Aguascalientes, el Telebachillerato Estatal surgió en el año de 1995. Hasta 2012 contaba con 28 Planteles. En 2013 el estado participó en la fase piloto de Telebachillerato Comunitario e inauguró cinco escuelas en esta nueva modalidad. Después de pasar por esta etapa de prueba, instauró quince escuelas más en 2014 y posteriormente, en 2015, otras treinta. Hasta finales de ese año de acuerdo con la Coordinación Estatal de Telebachillerato (2015), se tenían inscritos a 3505 estudiantes que representaban aproximadamente al 5% de la matrícula estatal. De estas 78 escuelas 83.3% de ellas funcionaba en instalaciones compartidas y sólo 28.2% se encontraba en turno matutino.

La planta docente es reducida y en ocasiones algún profesor también cumple las funciones de Director. Cada maestro se encarga de impartir una serie de materias divididas en tres áreas disciplinares: matemáticas y ciencias experimentales; ciencias sociales y humanidades; y administración y comunicación. Estas escuelas deben establecerse en comunidades con una población menor a 2500 habitantes, que no cuente con oferta de EMS en por lo menos 5 km a la redonda y que posea instalaciones que puedan facilitar para su funcionamiento, las telesecundarias son opciones ideales (SEP, 2014).

Este subsistema, que funciona en México desde hace más de 30 años, atraviesa por una serie de problemáticas de las cuales se pueden mencionar: debilidades en la formación de sus profesores, específicamente en didáctica, en el dominio sobre las materias y la planeación de clases (Hernán-

dez, 2009); carencias en la formación previa de los estudiantes (Espinoza, 2014); y junto con los Centros de Educación Media Superior a Distancia suele reflejar las puntuaciones más bajas en las pruebas de logro de gran escala (INEE, 2013).

Tomando en consideración lo anterior, así como la necesidad de contar con información suficiente acerca de la manera en la que se encuentra funcionando, los retos que enfrenta y las posibilidades que este subsistema tiene de contribuir no sólo al aumento de la cobertura, sino también a conseguir un sistema educativo más equitativo, se consideró pertinente realizar un acercamiento al Telebachillerato Comunitario en el estado de Aguascalientes, México.

Para realizar este estudio se eligió la perspectiva de la eficacia y mejora escolar, considerando que sus contribuciones han permitido distinguir aquellos rasgos que caracterizan a las escuelas eficaces y analizar sus prácticas sin limitarse a exponer sus carencias. Además, considera la influencia que el sistema educativo ejerce sobre las escuelas y la forma en la que puede facilitar u obstaculizar su búsqueda de la mejora; parte de reconocer que una escuela eficaz busca que todos los estudiantes, sin importar su condición socioeconómica, consigan un desarrollo integral, lo que le da un componente de equidad; el estudio de las escuelas eficaces facilita elementos a los tomadores de decisiones que les ayudan a diseñar políticas educativas orientadas hacia la mejora (MacBeath, 2007; Reezigt, 2001).

Esta investigación pretende entonces responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores de nivel escuela y aula que favorecen u obstaculizan la eficacia y mejora escolar en dos Telebachilleratos Comunitarios del estado de Aguascalientes, México?

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES DEL ESTUDIO

El logro escolar ha sido una de las variables con mayor peso al momento de evaluar los resultados de los sistemas educativos. Está determinado por un conjunto amplio de factores que pueden agruparse en aquellos relacionados con el contexto del estudiante, con la escuela y con el contexto educativo. El nivel socioeconómico de los alumnos se ha posicionado como aquella variable que lo explica por excelencia, especialmente a partir del informe Coleman et al. (1966) en el que se encontró que las escuelas parecían no poder compensar los efectos de esta variable en el logro de los estudiantes, de tal forma que aquellos provenientes de estrato social bajo comúnmente presentaban los resultados escolares menos satisfactorios (CEPAL, 2007; Donoso y Hawes, 2002).

Como reacción a los hallazgos de este tipo de trabajos surgieron otros, que buscaban identificar el efecto de la escuela; autores como Weber (1971) y Teddlie (2010) destacaron que existen escuelas que pueden tener un efecto positivo en el logro y marcar una diferencia para los alumnos. Estos planteamientos dieron origen al enfoque de eficacia escolar.

De acuerdo con este enfoque, las escuelas eficaces son conocidas también como *outliers* y Murillo (2007) las define como aquellas que promueven “de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de las familias” (p. 83) y su efecto se verá reflejado, principalmente, en el nivel de logro de los estudiantes (Teddlie, 2010).

Desde esta postura, se consideran como eficaces aquellas escuelas en las que el promedio de las puntuaciones de los estudiantes es superior al que se esperaría que obtuvieran una vez que se han controlado las variables contextuales, como se puede advertir, la comparación entre escuelas no se realiza considerando las puntuaciones brutas totales, lo que resulta ser más equitativo (Liza-soain y Angulo, 2014).

Las variables que explican el logro de los estudiantes pueden dividirse en cuatro niveles: el del contexto del estudiante, el de la escuela, el del aula y el correspondiente al sistema educativo. El estudio que se presenta, centra la atención en los niveles escuela y aula.

La perspectiva de escuelas eficaces explica que los factores que inciden en la eficacia a nivel escuela son: un ambiente en el que los profesores asuman su responsabilidad en la formación de sus estudiantes (Teddlie, 2010; Bellei et al., 2015); en el que existan metas compartidas, altas expectativas hacia estudiantes y profesores, la búsqueda del desarrollo profesional, los recursos educativos con los que cuente la escuela (Murillo, 2003); la aceptación de la evaluación y retroalimentación como elementos esenciales en el logro de los estudiantes, así como el monitoreo frecuente de los resultados obtenidos en el nivel escuela (Scheerens, 2017; Hofman et al., 2015).

Lo que ocurre al interior de las aulas es fundamental para que las escuelas consigan instaurarse como eficaces, debido a que es el lugar más próximo a los estudiantes y es donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, es el que puede tener mayor influencia en el logro escolar (Hopkins y Reynolds, 2001). Por esta razón, existen elementos como el establecimiento de metas claras de aprendizaje; mantener un clima estimulante para los estudiantes; la supervisión constante de los logros; proporcionar instrucciones claras y estructuradas (Van de Grift, Chun, Maulana, Lee y Helms-Lorenz, 2017); el clima al interior de esta, las estrategias de enseñanza y la organización (Murillo, 2003), además de las oportunidades de aprendizaje que tengan los estudiantes; la claridad que adquieran los docentes acerca de lo que deben enseñar; que se cuente con el tiempo necesario para conseguir estas metas y el monitoreo de los logros de los estudiantes (Burušić, Babarović y Šakić, 2016). Un elemento fundamental incluido dentro del nivel aula es el relacionado con las altas expectativas, trabajos como el de Dewulf, Vaan Braak y Van (2015) explican que la confianza que los profesores depositan en sus estudiantes es crucial para su aprendizaje. Al centrarse en la comprensión lectora, estos autores explicaron que, puede contribuir a mediar la relación entre la diversidad étnica y el aprendizaje.

Asociado al estudio de la eficacia escolar emerge el enfoque de mejora escolar, que ha buscado facilitar herramientas a las escuelas que les ayuden a mejorar su práctica. De acuerdo con Hopkins (2005), centra la atención tanto en la mejora del logro escolar como en la capacidad de la escuela para conseguir y mantener esta mejora, y la define como aquella que “busca elevar el rendimiento estudiantil a través de centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan” (p. 3). Ambos enfoques, realizan aportaciones importantes para comprender tanto la eficacia como la mejora escolar. Explican que se requiere una cultura escolar dirigida hacia la mejora, que integra elementos como los siguientes: el clima dentro del aula; la capacidad de la escuela para conseguir la mejora, pero también para mantenerla como parte de la cultura escolar; el clima y desarrollo organizacional que favorezca el desarrollo de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, y el liderazgo que debe generar en toda la escuela una actitud favorable al cambio. También explica que el proceso mediante el cual se consigue la mejora es cíclico y consta de tres fases: iniciación, implementación e institucionalización (Bellei et al., 2015).

Como puede advertirse, la eficacia y mejora escolar requieren de un clima escolar enfocado en mejorar, en el que todos los profesores trabajen al mismo ritmo en conseguir la mejora y en el que prevalezcan las altas expectativas especialmente hacia las capacidades de los estudiantes. El acercamiento que se reporta en este documento indaga acerca de estos factores en dos Planteles de Telebachillerato Comunitario del estado de Aguascalientes. A continuación, se expone la metodología seguida.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de casos, que de acuerdo con Yin (1984) consiste en:

Un método de aprendizaje acerca de una situación compleja; se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto (p. 2).

Mediante este acercamiento se buscó la comprensión de dos Telebachilleratos Comunitarios a partir de su propia realidad, sin el interés de realizar generalizaciones hacia todo el subsistema.

Selección de los Telebachilleratos participantes

Los Planteles fueron seleccionados con base en los resultados de un estudio previo más extenso enfocado en la identificación de escuelas eficaces de EMS en el estado de Aguascalientes, México. Se llevó a cabo un análisis multinivel jerárquico lineal (HLM por sus siglas en inglés) y se construyó un modelo que permitió identificar del total de bachilleratos del estado a aquellos que daban indicios de ser más o menos eficaces en función del logro académicos de los estudiantes. Para conseguir lo anterior se utilizaron las puntuaciones obtenidas por los estudiantes registrados en el último semestre de bachillerato a los que se les aplica el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (Exani II); esto considerando cuatro generaciones de 2012 a 2015. Los resultados fueron facilitados por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Los Telebachilleratos que se estudiaron fueron elegidos de entre los 28 fundados antes del año 2013, pues de los de reciente creación no se contaba con puntuaciones históricas del EXANI.

Es importante mencionar que el análisis jerárquico lineal realizado se basa en lo que denominan residuos que son la diferencia entre las puntuaciones promedio que obtienen las escuelas en determinada prueba y lo que sería esperable que obtuvieran una vez que se ha controlado el nivel socioeconómico de sus estudiantes (Martínez, Lizasoain, Castro y Joaristi, 2017). Por lo tanto, las escuelas eficaces no necesariamente son aquellas cuyos estudiantes obtienen las mejores puntuaciones, sino las que consiguen resultados superiores a lo esperado obteniendo así residuos más altos. A partir de este modelo se seleccionó un Telebachillerato de alta y otro de baja eficacia.

De acuerdo con lo anterior, en la figura 1, se muestran en color azul las puntuaciones obtenidas por el Plantel A en el Exani II de 2012 a 2015 (ICNE). En color rojo se presentan las puntuaciones estimadas, de acuerdo con su contexto y con escuelas en condiciones similares. Se advierte que este Telebachillerato ha obtenido puntuaciones superiores a las esperadas durante ese periodo. Además, a partir de 2014 estas diferencias comenzaron a ser más pronunciadas.

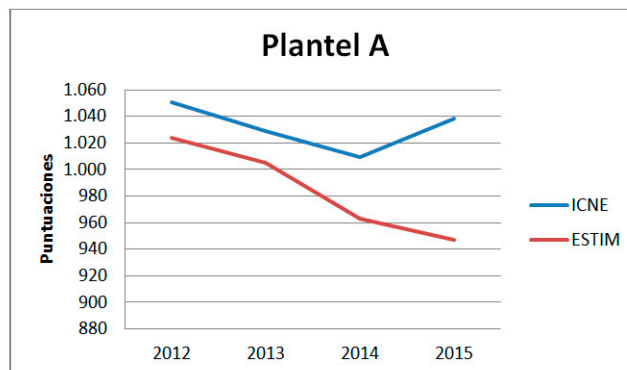


Figura 1. Puntuaciones estimadas (ESTIM) y obtenidas (ICNE) por el Plantel A.

En contraste, la figura 2 expone el caso del Plantel B en el que las puntuaciones obtenidas no sólo han sido menores a las que se esperaría que obtuviera, sino que han ido disminuyendo a lo largo del tiempo.

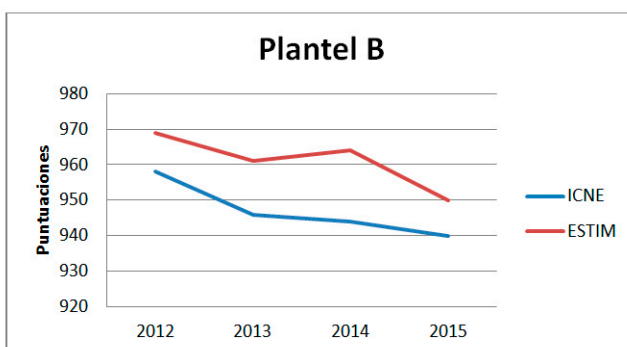


Figura 2. Puntuaciones estimadas (ESTIM) y obtenidas (ICNE) por el Plantel B.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis se dividieron en dos grupos: aquellas relacionadas con el nivel escuela y otras referentes al nivel aula. Dentro del primer grupo se encuentran:

1. El clima escolar abierto y franco, en el que prevalecieran las altas expectativas hacia los estudiantes y hacia el trabajo de los profesores, y en el que se buscara el desarrollo tanto de estudiantes como de profesores.
2. El liderazgo que ejercía el Director reflejado en la claridad en las metas a conseguir, que éstas sean enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes, que cuenten con el apoyo de toda la comunidad escolar para conseguir la mejora.
3. Las estrategias de evaluación que se mantenga una evaluación constante, misma que brinde retroalimentación y que se dirija tanto a estudiantes como docentes.
4. La infraestructura y recursos con los que contaban los Planteles.
5. Los servicios que la institución proporcionaba a los estudiantes.

Dentro de la categoría correspondiente al nivel aula se ubicaron:

1. El clima al interior del aula generado principalmente por el profesor, en el que se tenga un ambiente dirigido hacia el aprendizaje, que se cálido, cercano, de confianza y en el que prevalezcan las altas expectativas hacia los estudiantes.
2. El cumplimiento con el horario establecido, el tiempo de la clase invertido en actividades de aprendizaje, así como la resolución de dudas a los estudiantes.

Para el estudio de este conjunto de variables se utilizaron dos técnicas de recolección de la información: entrevista semiestructurada y observación. Los instrumentos utilizados fueron los que se describen a continuación.

Técnicas de recolección de la información y ejes de exploración

Se diseñaron tres guiones de entrevista, uno dirigido a los Directores de los dos Telebachilleratos, otro a los profesores y el último a estudiantes. En todos los casos se entregó un consentimiento informado voluntario, en cual se exponía el objetivo de la investigación, el tipo de participación que tendrían ellos y los cuidados éticos que se tendrían para el manejo de la información recopilada. En la tabla 1 se presentan los ejes de exploración abordados en cada instrumento, divididos de acuerdo al nivel escuela y aula.

Tabla 1. Ejes de exploración de los instrumentos, por nivel estudiado.

Nivel	Ejes de exploración	Guion para director y profesores	Guion para estudiantes	Guías de observación
Escuela	Contextualización del plantel, infraestructura y recursos escolares	*	---	*
	Perfil de los profesores	*	---	---
	Clima escolar: relaciones interpersonales, distribución de tareas y solución de conflictos	*	*	*
	Liderazgo del Director	---	*	*
	Estrategias de mejora	*	*	---
	Evaluación de profesores y del Plantel	*	*	---
	Normalidad mínima escolar	*	---	*
Aula	Clima al interior del aula	*	*	*
	Desarrollo de las clases	*	*	*
	Apoyos a estudiantes	*	*	---
	Evaluación de estudiantes	*	*	---
	Normalidad mínima escolar	*	---	*

Asimismo, se pidió a los participantes que llenaran una cédula de información. En el caso de los profesores indagaba: fecha de inicio como profesor de EMS y de incorporación al Telebachillerato Comunitario, su formación previa, las materias que imparte y los cursos de actualización que ha tenido de manera reciente. Las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora con cuarenta minutos y dos horas, en el caso de los docentes. En el caso de los estudiantes, las cédulas exploraron sus antecedentes escolares y familiares y el tiempo invertido en las entrevistas varió de entre treinta y cinco minutos a una hora con quince minutos.

Descripción del acercamiento

El primer paso fue la solicitud de autorización por parte de las autoridades educativas estatales para la realización del estudio. Posteriormente, una vez que se identificaron las escuelas de interés se acudió a ellas para presentar el proyecto y solicitar su participación. Finalmente, se diseñó un plan de trabajo que interrumpiera lo menos posible el funcionamiento de cada escuela.

El número de sesiones en cada escuela varió de acuerdo a su disponibilidad de tiempo, en el Plantel A quince y en el Plantel B diez. Éstas se realizaron entre los meses de septiembre y noviembre de 2016.

Las entrevistas fueron transcritas para su análisis y se utilizó el programa NVivo para la categori-

zación y análisis de las mismas. En el siguiente apartado se presentan los resultados preliminares. Es conveniente aclarar que se garantizó el anonimato de los participantes, motivo por el cual no se presentan los nombres de los Planteles y los de los participantes fueron cambiados por pseudónimos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presenta en primer lugar una caracterización de los dos Planteles estudiados. Enseguida se realiza un análisis comparativo de estos casos con la finalidad de destacar aquellos rasgos que distinguen a ambos tipos de Planteles según su eficacia, al mismo tiempo se realiza la discusión de estos hallazgos.

Plantel A

Esta escuela fue fundada en 1995. Posee instalaciones propias que constan únicamente de cuatro salones y una dirección que también cumple las funciones de sala de profesores y biblioteca. La planta docente está integrada por cinco profesores y un director, de los cuales sólo dos tienen una formación enfocada en educación, aunque no en bachillerato.

La matrícula de este Plantel es de 120 estudiantes distribuidos en cuatro grupos: dos de primero, uno de tercero y uno de quinto semestre. En opinión de los profesores y contrario a lo que ocurre en los Telebachilleratos de reciente creación, esta escuela presenta una alta demanda y ha llegado a ser la primera opción para algunos de los estudiantes.

... mi hermana es maestra y me dijo es muy buena escuela y más con el director que está, es muy bueno. Y pues sí es cierto, es muy bueno el director, los maestros son muy buena gente, como que estamos más en familia, son muy buenos, he aprendido muchas cosas y los compañeros son muy agradables (Nancy, estudiante de tercer semestre).

El clima al interior de la escuela es armónico, el Director promueve el respeto, el trabajo en equipo, colaborativo y la buena comunicación. También busca establecer un vínculo de la escuela con la comunidad en la que se encuentra el Plantel, como lo destaca el Director:

Una de las cosas clave es la armonía con los maestros y conmigo, y el respeto, eso es básico, porque los alumnos se dan cuenta cuando algo no está funcionando. Yo tengo un gran equipo de trabajo, se lo puedo presumir, ellos saben que yo soy exigente también a mi manera, no exigente hasta el grado de hostigarlos. El respeto está básicamente en todo: los maestros con alumnos, los alumnos con los maestros, todos dialogan... y la lectura, aquí ponemos mucho a leer a los muchachos y también nos ayuda que nos dividimos cuando hay una parte de literatura y los ponemos a actuar, el respeto y la armonía en el equipo” (Profesor Jesús, Director).

Los profesores buscan distintos momentos para poder comunicarse acerca de lo que ocurre al interior de la escuela estos espacios suelen ser el receso o las horas sin carga. Se busca mantener comunicación con los egresados mediante una página elaborada en Facebook, este intento ha rendido frutos que les han permitido establecer contacto con ellos y trabajar en conjunto en pláticas y talleres relacionados con algunas de las problemáticas por las que atraviesan los jóvenes.

Si bien la escuela no posee un plan de mejora explícito, sí tienen dos metas comunes y mantienen un fuerte compromiso para lograrlas: facilitar a los estudiantes las competencias necesarias para que, si sus condiciones se los permiten, puedan ingresar a la educación superior y, en segundo lugar, que aquellos que no puedan ingresar a la universidad tengan las competencias necesarias para desempeñarse en el campo laboral.

Además de las actividades estipuladas por el marco normativo de Telebachillerato Comunitario como son: el curso de inducción diseñado con base en los resultados de un examen diagnóstico, en esta institución tomaron la decisión de implementar una serie de actividades con la finalidad de subsanar algunas de las que los docentes consideran como carencias del plan de estudios:

- Fomento de la lectura y escritura. En esta escuela consideran a la lectura como un elemento fundamental, por lo que designaron a una profesora para vigilar que los estudiantes lean un libro por semestre. Además, se promueve la participación de los jóvenes en distintos concursos organizados por las autoridades locales, en los cuales han resultado ganadores.

- Capacitación para el trabajo. La escuela mantiene un convenio con un Centro de Capacitación para el Trabajo (CECATI), en el que, a partir del tercer semestre, los alumnos pueden elegir uno de los cuatro talleres que se ofertan para ellos: computación, electricidad, ingeniería e inglés. Estos cursos son impartidos los días sábado en las instalaciones del Telebachillerato.

- Clases extracurriculares. El plan de estudios incluye una materia llamada paraescolares, diseñada para que los jóvenes realicen actividades artísticas, culturales y deportivas. Sin embargo, con el acuerdo de los estudiantes, en esta escuela suelen utilizar este tiempo para impartir materias como cálculo e informática, u otras que consideren necesarias para que los jóvenes consigan ingresar a la educación superior o bien se desempeñen en el campo laboral.

- Actividades extraescolares. Como se mencionó previamente la escuela mantiene un vínculo con algunos de sus egresados, lo que les ha permitido contar con su apoyo para el desarrollo de pláticas, cursos o talleres. Además, este Telebachillerato suele participar en actividades organizadas por las autoridades locales como son desfiles o ceremonias. Asimismo, organiza con frecuencia eventos en los que reúnen fondos que utilizan para excursiones o celebraciones de los estudiantes.

La relación entre los profesores y los estudiantes también es cercana y de respeto. Los jóvenes dijeron sentir confianza de acercarse a sus profesores a plantear dudas académicas y en algunos casos también personales. En cuanto a los logros escolares que ha tenido el Plantel, los profesores reconocieron que éste ha conseguido establecerse como uno de los mejores a nivel estatal. Además, los profesores buscan una formación integral en los estudiantes, de tal forma que su paso por esta escuela se vea reflejado también en su comportamiento:

Llegan muchachos que son rebeldes, que no usan la palabra mágica “por favor, ni gracias”, pero tenemos la satisfacción de que en sexto semestre ya utilizan otro lenguaje, son más respetuosos, son más comprometidos, a lo mejor no es un alumno de excelencia de 10, pero sí cambia, se ve la transformación, hay maestros de la secundaria que dicen: ¿a poco tienen a ese alumno? ¿Cómo lo controlan si era rebelde, si no lo podíamos soportar aquí? entonces el reto ha sido que puedan ir a la universidad o insertarse a la vida laboral como un ciudadano formado integralmente... (Profesora Rocío).

Los profesores mantienen altas expectativas hacia su capacidad para conseguir las metas de la escuela, pero también hacia los estudiantes. En opinión de los docentes, estas expectativas son compartidas por los padres de familia quienes se sienten confiados de que sus hijos estudien en este Plantel.

En el nivel aula, se promueve también un ambiente de respeto y cercano a los jóvenes. Las clases suelen iniciar de forma puntual, a excepción de la primera hora que presenta retrasos de no más de 15 minutos. El mayor tiempo de la jornada escolar es dedicado a actividades de aprendizaje. Cuando algún profesor se ve en la necesidad de ausentarse del salón de clases, se busca que alguno otro pueda suplirlo o por lo menos permanecer con el grupo vigilando que se dediquen a alguna actividad académica, de tal forma que no exista desorden. Los profesores utilizan tanto los

libros de texto como materiales diseñados por ellos mismos, especialmente en la clase de inglés.

Los estudiantes entrevistados reportaron sentir confianza de acercarse con sus profesores para plantear dudas tanto académicas como personales, aunque estas últimas no con todos. Mencionaron también sentir agrado por las clases que reciben y expresaron que los docentes se esfuerzan para que todos sus compañeros comprendan los temas abordados, de tal forma que ninguno se quede rezagado.

Plantel B

Esta escuela fue fundada en 2010 y en ese momento funcionaba en los salones ejidales de la comunidad en la que se localiza. Actualmente comparte instalaciones con una secundaria, motivo por el cual el Telebachillerato tiene que trabajar en el turno vespertino. Aunque el edificio escolar con talleres, laboratorios y biblioteca, el Telebachillerato únicamente tiene autorizado utilizar cuatro aulas y un espacio que ha sido acondicionado para realizar las funciones de dirección. La escuela cuenta con tres profesores y un Director. Además, cuentan con el apoyo de un instructor de danza folclórica cuyos honorarios son cubiertos por las cuotas de recuperación que proporcionan los estudiantes.

La matrícula es de 73 estudiantes: 38 en primer semestre, 17 en tercero y 18 en quinto. Los jóvenes provienen de tres localidades diferentes cercanas a donde se localiza el plantel. Estas diferencias entre el lugar de origen han provocado una serie de conflictos entre los estudiantes, mismos que tratan de resolver los profesores. A diferencia del Plantel A, varios de los estudiantes llegaron a esta escuela después de haber sido expulsados por reprobación o mala conducta de otras o bien al no haber sido aceptados en sus primeras opciones.

Muchas escuelas hacen selección y muchos son rechazados, nuestras instituciones recogen a todos los alumnos que no quieren y les damos la oportunidad de que puedan estudiar su educación media, pero sí tenemos que luchar mucho con ellos en estar hablando, estar en contacto con los papás o comunicándose (Profesor Pedro, Director del Plantel).

En esta escuela el Director es percibido como una persona con disposición a trabajar, sin embargo, la carga laboral es fuerte y le dificulta realizar las actividades que desea para mejorar. La relación entre los profesores es de respeto, sin embargo, durante las observaciones realizadas sus interacciones fueron limitadas. El trabajo en equipo no es tan fuerte como en el caso del Plantel A.

Este plantel tampoco cuenta con un plan de mejora explícito y las actividades enfocadas en esta son las siguientes:

- Brindar asesoría a los jóvenes que así lo soliciten, sin embargo, no hay alguien que regule esta actividad y se deja a los estudiantes la responsabilidad de decidir si acuden o no:

Profesor Rubén: ...solo los viernes tenemos un poco de repaso de las materias. Se invita a los alumnos a que tengan asesoría de cualquier materia...

Entrevistadora: ¿Y acuden los estudiantes?

Profesor Rubén: Son contados, casi no. No hay cultura del estudiante, de hecho, aquí nos llegan alumnos de otras escuelas, son alumnos que no la hacen en CBTIS...

- Capacitación para el trabajo. En este caso también se tiene convenio con un Centro de Capacitación para el Trabajo, pero al tener acceso restringido en la escuela los jóvenes se ven en la necesidad de trasladarse a la ciudad capital.

- Actividades extraescolares. También en este caso la escuela participa en actividades convocadas por las autoridades locales como desfiles o conmemoración de día de muertos. Aunque la observación realizada en éstas permitió identificar que el trabajo en equipo entre los profesores es menor al del Plantel A, de tal forma que la responsabilidad principal se delega a una profesora.

En el nivel aula, las clases observadas mostraron que los profesores mantienen una relación de respeto hacia sus estudiantes inclusive en los momentos de mayor desorden. También se encontró que generalmente comienzan puntualmente. Las observaciones realizadas arrojaron que los jóvenes mantienen un comportamiento distinto dependiendo del profesor con el que se encuentren, siendo una profesora la única que conseguía silencio, atención y colaboración por parte de sus estudiantes. Ante situaciones de máximo desorden (los estudiantes mantenían conversaciones privadas mientras se desarrollaba la clase, otros utilizaban su celular y algunas señoritas se maquillaban) los otros dos profesores mantuvieron la calma y adoptaron distintas medidas, desde pedirles que se controlaran hasta cambiar la actividad iniciada y comenzar a dictarles.

Pese a esto, los jóvenes entrevistados se mostraron conformes con las clases que imparten sus docentes, reconocieron su esfuerzo por lograr que todos comprendan los temas, y expresaron que a pesar de que en ocasiones pueden ser un tanto aburridas, sienten confianza de acercarse a plantear dudas.

Las expectativas que rodean a los estudiantes son limitadas en cuanto a que puedan continuar sus estudios de nivel superior, tanto por parte de los padres como de los profesores.

Pues mire, eso es bien complicado. Yo veo que hay muy pocas expectativas, muchos padres nada más quieren cumplir con mandarlos a la escuela para que les llegue la beca que tienen. Entonces otros nada más quieren que cumplan la prepa y se vayan a las fábricas. Hay algunos otros, pocos, no muchos, donde si los apoyan a estudiar... Pero será porque yo tuve una juventud diferente, o sea, sí me cobijaron, y luego llego a su casa y veo que les hace falta el dinero y entonces me pregunto si hago bien en incentivarlos, en motivarlos a que se preparen más, a que estudien, porque he llegado por accidente a sus casas, a llevar una cosa o que pasamos por el desfile, y veo sus casas y digo: ¡Sí, tienen razón! [En no pensar en continuar estudiando] (Profesora Carolina).

Existen algunos elementos que son comunes en ambos casos. De acuerdo con los docentes, el nivel socioeconómico de los jóvenes es precario, con presencia de violencia tanto en las familias de los jóvenes como en los alrededores de la escuela. Además, en las dos escuelas los profesores tienen asignada una comisión para el funcionamiento de la misma, por ejemplo, la revisión del uniforme y aseo personal, orientación educativa, mantener el orden dentro de las instalaciones, vigilar que los jóvenes realicen de manera adecuada el aseo de la escuela, entre otras. En cuanto al tipo de evaluación, las instituciones han atravesado por distintas estrategias que dependen de lo que cada autoridad educativa establezca. Al interior de los Planteles, los profesores tienen la libertad de diseñar los mecanismos de evaluación que consideren más pertinentes, aunque existe consenso en que los exámenes tengan mayor valor. La evaluación por parte de los Directores es similar: se mantienen atentos a la forma en la que se desenvuelven los docentes; cuando lo consideran necesario ingresan a las aulas a observar alguna clase; y les dan retroalimentación o sugerencias para mejorar su práctica.

Diferencias a nivel escuela y aula entre los casos estudiados

El acercamiento realizado fue consistente con estudios previos toda vez que se encontraron diferencias en el nivel escuela y aula entre los dos Planteles estudiados. En la figura 3, se presenta un esquema que sintetiza las diferencias encontradas en el nivel escuela y como se puede observar, el Telebachillerato eficaz mantiene un clima de respeto en el que se promueve el trabajo en equipo

y la buena comunicación. De acuerdo con Teddlie (2010) y Bellei et al. (2015) una característica fundamental de las escuelas eficaces consiste en que los docentes asuman su responsabilidad ante la formación de los estudiantes, lo que ocurre en esta escuela, donde se esfuerzan por tratar de compensar las carencias del contexto de los jóvenes.

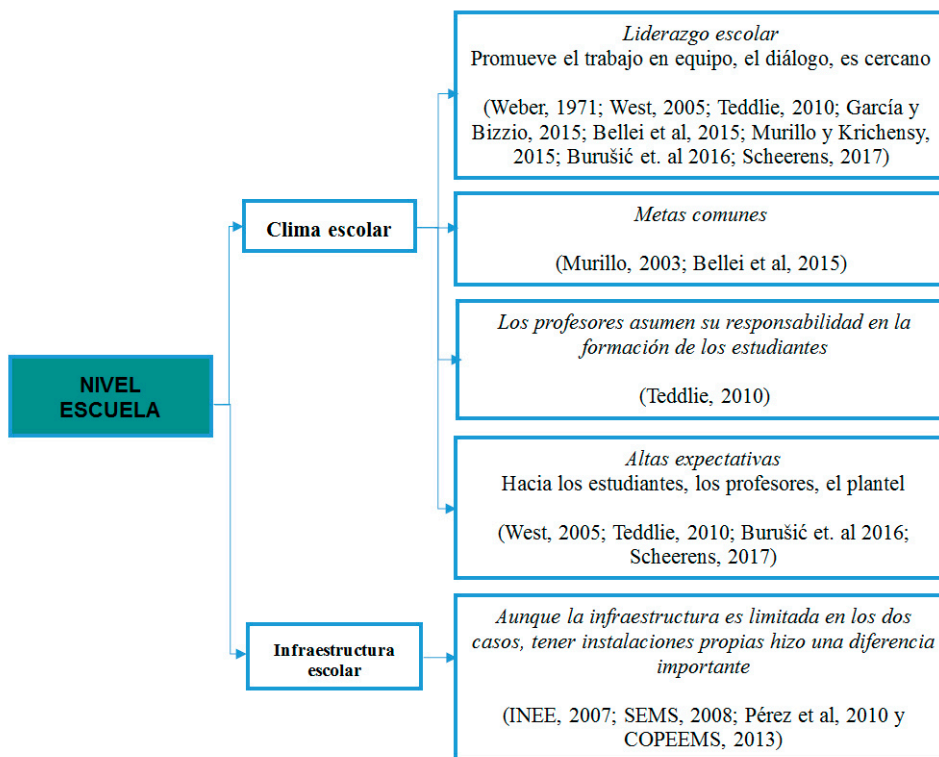


Figura 3. Características a nivel escuela que distinguen al Plantel A, consistentes con estudios previos.

Aunque no se tiene un plan de mejora explícito, los profesores tienen dos metas comunes y trabajan en equipo para conseguirlas, rasgo que también distingue a las escuelas eficaces según Murillo (2003) y Bellei et al. (2015). Además, se mantienen altas expectativas hacia los estudiantes y hacia las capacidades de los profesores para conseguir los objetivos establecidos, factor que también está relacionado con la eficacia escolar (Teddlie, 2010; Dewulf, Vaan Braak y Van, 2015; Burušić et. al 2016; Scheerens, 2017).

En cuanto al nivel aula, la figura 4 resume las principales diferencias entre ambos planteles. Los participantes reportaron que, en el Telebachillerato eficaz, los profesores y estudiantes mantienen relaciones cercanas, francas y de confianza que de acuerdo con estudios previos también es un elemento distintivo de eficacia (Teddlie, 2010; García y Bizzio, 2015; Bellei et al, 2015; Murillo y Krichensy, 2015; Hofman et al., 2015; Burušić et. al 2016; Scheerens, 2017; Van de Grift, Chun, Maulana, Lee y Helms-Lorenz, 2017). Las clases observadas mostraron respeto, orden y participación por parte de los estudiantes en las actividades propuestas por los docentes, lo que podría dar indicios del establecimiento de límites claros y liderazgo por parte de los profesores que de acuerdo con Burušić et. al (2016) y Scheerens (2017) también caracteriza a las escuelas eficaces. En cuanto a los aspectos de normalidad mínima, se observaron diferencias únicamente en el tiempo que se invierte a actividades de aprendizaje, siendo mayor en el Plantel A, donde además impera el orden.

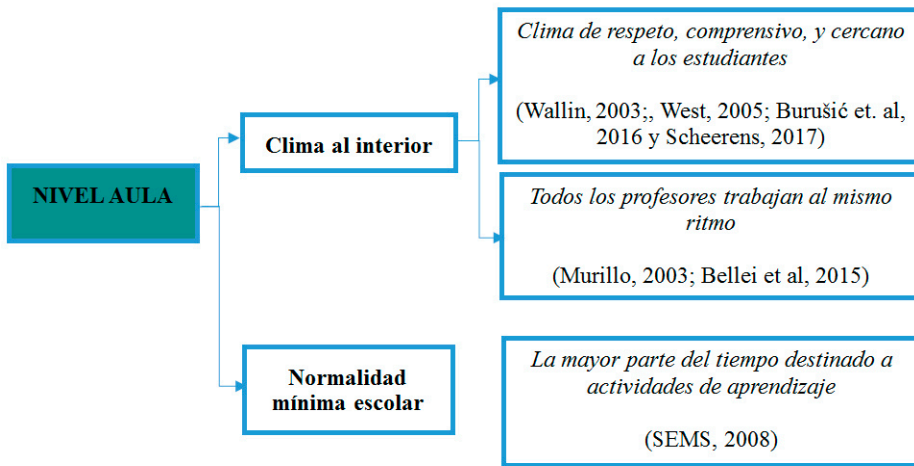


Figura 4. Características a nivel escuela que distinguen al Plantel A, consistentes con estudios previos.

5. CONCLUSIONES

Las aportaciones de este trabajo giran en dos sentidos. En primer lugar, y como se abordó previamente, el enfoque de escuelas eficaces ha contribuido con el análisis de un conjunto de factores relacionados con la eficacia escolar. El trabajo que aquí se presenta, permitió poner a prueba la forma en la que se comportan algunos de estos factores (tanto en el nivel escuela como en el nivel aula) en el contexto de la educación media superior en México, mostrando consistencia en factores como: el trabajo en equipo, las altas expectativas, las metas compartidas y las relaciones francas y de confianza.

En segundo lugar, se corroboró que la política educativa de ampliación de la cobertura, adoptada en México a partir de 2013, ha colocado a los Telebachilleratos Comunitarios como parte de la oferta educativa dirigida a poblaciones que generalmente se encuentra en contextos poco favorables, y que por cuestiones económicas difícilmente tendrían la posibilidad de ingresar a otras opciones de educación media superior. Además, suelen ser escuelas con fuertes carencias, especialmente de infraestructura y recursos escolares.

A pesar de sus insuficiencias, el Plantel A permitió mostrar que también estas instituciones pueden instaurarse como opciones de calidad. Para conseguirlo, es esencial que los profesores asuman la responsabilidad que les corresponde en la formación de los estudiantes y se muestren activos y dispuestos a trabajar en equipo para subsanar algunas de las carencias contextuales de los jóvenes.

Por lo anterior, es fundamental que el Telebachillerato Comunitario deje de ser considerado únicamente como un instrumento que permite ampliar la cobertura de Educación Media Superior en México. Es necesario que se le vea también como una herramienta para conseguir un sistema educativo más equitativo y por lo tanto más justo, en el que se detenga la reproducción de la desigualdad. Para conseguirlo, se deberán disminuir los obstáculos por los que tienen que atravesar los docentes en este subsistema, mediante la creación de políticas educativas que puedan

garantizar a las escuelas los elementos necesarios para realizar sus funciones, de tal manera que las preocupaciones de los profesores se centren en la formación de sus estudiantes.

Finalmente, los resultados de este trabajo, proporcionan ejemplos de buenas prácticas, que pueden ser utilizados por otros planteles de Telebachillerato Comunitario, o escuelas de otros subsistemas, para diseñar estrategias de mejora.

REFERENCIAS

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., y Contreras, D. (2015). School improvement trajectories: an empirical typology. Presentado en: 28th International Congress for School Effectiveness and Improvement, ICSEI, 2015. Recuperado a partir de: https://secure.icsei.net/membership/papers/368_cpw8s_Vanni.225.6.9.2%20School%20improvement.pdf.

Bracho, T., y Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En M. A. Martínez (Ed.), *La Educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP, Fondo de Cultura.

Burušić, J., Babarović, T., y Šakić, M. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. En: Alfirevic, N., Burušić, J., Pavicic, J. y Relja, R. (Eds.) (2016). *School Effectiveness and Educational Management*. Croacia: Palgrave Macmillan. Recuperado a partir de: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-29880-1>

CEPAL. (2007). *Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa*. En *Panorama social de América Latina 2007*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1227/S0700764_es.pdf?sequence=1

Coleman, J., Hopkins, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Estados Unidos de América: Department of Health, Education and Welfare.

Coordinación Estatal de Telebachillerato. (2015). *Matrícula Sem. A*. Ciclo escolar 2014-2015.

Dewulf, L., Van Braak, J., y Van Houtte, M. (2015). The role of teacher trust in segregated elementary schools: a multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement An International Journal of Research, Policy and Practice*. 28(2) 259-275.

Donoso, S., y Hawes, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Red Educação e Pesquisa*, 28(2), 25-39.

Dozal, J. C. (2002). *La televisión educativa en México*. Presentado en Segundo Congreso de Imagen y Pedagogía, Mazatlán, Sinaloa. Recuperado de http://contenidosabiertos.academica.mx/js-pui/bitstream/987654321/135/1/tv_educativa.pdf.

Espinoza, E. (2014). *Dificultades en lengua escrita en español de estudiantes de Telebachillerato de contexto Otomí* (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, Veracruz.

García, P. S., y Bizzio, N. (2015). *Effective schools: what really matters in the opinion of parents, students, teachers and principals?* Presentado en: International Congress for School Effectiveness and Improvement, USA. Recuperado de <http://www.icsei.net/index.php?id=1756>

Hernández, J. (2009). *La concepción que el docente de Telebachillerato tiene acerca del enfoque centrado en el aprendizaje*. Presentado en: X Congreso Nacional de Investigación Educativa

Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., y Gray, J. M. (2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Cogent Education*. 2(1) 1-13.

- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and Prospects for School Improvement. En D. Hopkins (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement*. Dordrecht; New York: Springer
- Hopkins, D., y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4) 450-475.
- INEE. (2013). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Segunda Edición. México: INEE
- Lizasoain, L., y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17–28.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. En Townsend, T. (Ed) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 57–74). Springer.
- Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M., y Joaristi, L. M. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2) 38-53.
- Murillo, F. J. (Ed.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar* (1. Ed). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo, *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. (pp. 53–92). Colombia: Convenio Andrés Bello y CIDE.
- Reezigt, G. J. (2001). *A framework for effective school improvement: final report of the ESI project*. Groningen: GION.
- Scheerens, J. (2017). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. The Netherlands: Springer
- SEMS. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado a partir de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>
- SEP. (2013). *Avances y resultados en la educación media superior*. México.
- SEP. (2014). *Documento base para el servicio educativo de Telebachillerato comunitario*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/telebachillerato/normatividad/documento_base_telebachillerato_comunitario_2014_completo.pdf.
- Teddlie, C. (2010). The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, y C. Teddlie (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Van de Grift, W. J. C. M., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., y Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement An International Journal of Research, Policy and Practice*. 28(3) 337-349.
- Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. Washington D. C.: *Council for Basic Education*. Recuperado a partir de: <http://eric.ed.gov/?id=ED057125>
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods* (Segunda edición). Beverly Hills, California: SAGE.