

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Factores de Mejora de la Eficacia Escolar: el caso de una
escuela pública-rural en contexto de pobreza, premiada
nacional e internacionalmente por su innovación educativa**

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con
mención en Gestión de la Educación que presenta:

Giancarlos Federico Sáenz Calla

Asesora:

Dra. Carmen del Pilar Díaz Bazo

Lima, 2023


INFORME DE SIMILITUD

Yo, **Carmen del Pilar Diaz Bazo**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: “Factores de Mejora de la Eficacia Escolar: el caso de una escuela pública-rural en contexto de pobreza, premiada nacional e internacionalmente por su innovación educativa”, del autor: Giancarlos Federico Sáenz Calla

DEJO CONSTANCIA DE LO SIGUIENTE:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 05 de junio del 2023
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 06 de junio del 2023

Apellidos y nombres de la asesora:	
DIAZ BAZO, CARMEN DEL PILAR	
DNI: 25594829	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1256-9785	

AGRADECIMIENTOS

En este trabajo de largo aliento, quiero expresar mi más sincera y profunda gratitud a mis apoyos fundamentales, quienes me acompañaron y me permitieron llegar a la meta; y sin los cuales, simplemente, no hubiera sido posible.

En primer lugar, a mi asesora, la Dra. Carmen del Pilar Díaz Bazo, por haberme encaminado de principio a fin, con erudición, experiencia, rigor y paciencia, a entender el verdadero sentido y proceso de una investigación cualitativa.

A los directivos y docentes de la institución educativa seleccionada para este estudio, quienes amablemente me abrieron sus puertas para desarrollar mi investigación y, paralelamente, aprender mucho de ellos (no solo pedagógicamente).

También me nace sinceramente agradecer a mis docentes de todos los cursos del programa de la maestría, quienes, desde que iniciamos en el 2021, me dieron muchas luces para seguir mejorando mis capacidades académicas, investigativas y profesionales.

Y, por supuesto, a los testigos directos y leales de mi esfuerzo: mis familiares, que estuvieron más cerca que nunca de mí en esta etapa, que considero la más importante de mi carrera.

DEDICATORIA

A mi familia, porque son lo más importante que tengo en la vida;

A la memoria de Nani, mi segunda madre e incondicional compañía;

A Micaela, por ayudarme genuinamente a ser una mejor versión de mí mismo.

(Ellos estarán tan felices como yo de haberlo logrado).

A la escuela SVP*, porque su historia conmueve e inspira a todos quienes sentimos fervor por la educación. Esta investigación también es, de alguna modesta manera, un intento de homenaje para ellos.

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar y tiene por objetivo analizar los factores organizacionales detrás del éxito de una institución educativa pública-rural que ha sido premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa, a pesar de estar ubicada en un contexto desfavorecido por la pobreza y la desatención de la Administración. Por esta particularidad, el método empleado es el estudio de caso, el cual a su vez responde al enfoque cualitativo, y se operativiza a través de dos técnicas: la entrevista semiestructurada, aplicada a los directivos y docentes de la escuela; y el análisis documental, aplicado a los documentos de gestión institucional que incluyen información relevante sobre el modelo educativo innovador de la escuela ("Meta") y sus consiguientes mejoras en los resultados de aprendizaje. La información recogida fue organizada de forma inductiva, preservando la autenticidad de las versiones de los informantes y los datos de los documentos, a la luz del diseño de la Teoría Fundamentada, para luego establecer un diálogo con el marco conceptual de la investigación, particularmente, con el Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar. Entre los resultados más relevantes, se obtiene que la escuela ha logrado trascender su situación desfavorable, principalmente, gracias a la primacía de ciertos factores y procesos internos (del centro educativo) como la innovación educativa, el liderazgo directivo, las experiencias previas de innovación, la motivación interna, el compromiso docente, el trabajo en equipo y la cultura y el clima institucional; y, también la importante influencia de ciertos factores externos (de contexto), como los estímulos e incentivos externos provenientes de las autoridades, la participación activa de la comunidad, las alianzas estratégicas y las reformas educativas, entre otros.

Palabras clave: Mejora de la Eficacia Escolar, Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar, factores del centro educativo, factores de contexto, eficacia, mejora y mejora de la eficacia escolar en contextos de pobreza, innovación educativa

ABSTRACT

This research is framed in the Effective School Improvement model and its goal is to analyze the organizational factors behind the success of a public-rural school that has been awarded, nationally and internationally, for its educational innovation, despite being located in a disadvantaged context by poverty and government neglect. Due to this particularity, the method used is the case study, which is related to qualitative research, and it operationalizes through two techniques: the semi-structured interview, applied to the principals and teachers of the school, and document analysis, applied to school management documents that include relevant information about its innovative educational model and its consequent improvements in learning outcomes. The information collected was organized in an inductive way, preserving the authenticity of the versions of the informants and the document data, according to the Grounded Theory, and then it establishes a dialogue with the conceptual framework of this research, particularly, with the Iberoamerican Effective School Improvement Model. Among the most relevant results, it is obtained that this school has been able to overcome its unfavorable situation, principally, due to internal factors and processes (school factors) that prevail, such as educational innovation, school leadership, previous innovation experiences, internal motivation, teacher commitment, teamworking and institutional culture and climate; and, in relation to the important influence of external factors (context factors): external stimulus and incentives from the Administration, active community participation, strategic alliances and educational reforms, etc.

Keywords: Effective School Improvement, Iberoamerican Effective School Improvement Model, school factors, context factors, school effectiveness and school improvement in contexts of poverty, educational innovation.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR: ANTECEDENTES Y MODELOS COMPRENSIVOS VIGENTES	15
1.1. ANTECEDENTES DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR	15
1.1.1. El Movimiento de la Eficacia Escolar (MEE).....	15
1.1.2. El Movimiento de la Mejora Escolar (MME).....	19
1.1.3. De la complementariedad de ambos movimientos	23
1.2. EL MOVIMIENTO DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR (MMEE): UNA PROPUESTA SINCRÉTICA	27
1.2.1. Modelo general de la Mejora de la Eficacia Escolar	28
1.2.2. Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar (MIMEE)	33
1.3. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR ASOCIADA A LA INNOVACIÓN Y LOS CONTEXTOS DE POBREZA.....	38
1.3.1. Innovación educativa para la Mejora de la Eficacia Escolar	38
1.3.2. Mejora de la Eficacia Escolar en contextos de pobreza	41
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	45
2.1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
2.2. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	46
2.3. CATEGORÍAS DE ESTUDIO	56
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	57

2.5. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES Y LOS DOCUMENTOS.....	60
2.6. PROCESO DE RECOJO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	63
2.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	65
CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	67
3.1. LOS FACTORES INTERNOS, “LA PRINCIPAL MOTIVACIÓN”	69
3.1.1. El liderazgo del director	69
3.1.2. Antecedentes de liderazgo e innovación.....	76
3.1.3. Motivaciones internas para la innovación (I): los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.....	79
3.1.4. Motivaciones internas para la innovación (II): los problemas y necesidades de enseñanza en los docentes	83
3.1.5. “El compromiso de los docentes” y sus factores subyacentes	85
3.1.6. Trabajo en equipo con flexibilidad, autonomía y sentido de autoformación.....	89
3.1.7. La buena formación de los docentes, favorecedora del interaprendizaje en la escuela	93
3.1.8. Cultura institucional marcada por la búsqueda de la excelencia y la “proactividad”.....	95
3.1.9. “Clima institucional favorable”	97
3.2. FACTORES EXTERNOS, ¿TAN IMPORTANTES COMO LOS INTERNOS?.....	99
3.2.1. Notorio Interés por los concursos de innovación.....	100
3.2.2. El consiguiente “incentivo económico”	103
3.2.3. “Autofinanciamiento” gracias a los premios de los concursos de innovación	105
3.2.4. Impacto en el sector educativo, más allá de la comunidad escolar: “La marca SVP”	108
3.2.5. “Apoyo externo a través de alianzas estratégicas”	111

3.2.6. Apoyo de los padres de familia como resultado de Meta: un cambio notorio	113
3.2.7. El marco curricular nacional como una referencia de fondo	117
CONCLUSIONES	121
RECOMENDACIONES	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	135



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aportaciones de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela a la construcción del nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.....	24
Tabla 2. ESI Factors for Effective School Improvement	32
Tabla 3. Factores del Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar (MIMEE).....	35
Tabla 4. Caracterización socioeconómica del contexto local de la escuela	48
Tabla 5. Descripción de las estrategias “Modelo educativo META, para una comunidad educadora”	51
Tabla 6. Análisis comparativo de los resultados de las actas consolidadas de evaluación integral del 2015 y 2019	54
Tabla 7. Análisis comparativo de los resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes de los años 2015 y 2018	55
Tabla 8. Categorías y subcategorías	57
Tabla 9. Criterios de selección de los informantes	61
Tabla 10. Caracterización de los informantes.....	61
Tabla 11. Criterios de selección de los documentos	62
Tabla 12. Caracterización de los documentos.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de eficacia en centros escolares de Primaria en España	18
Figura 2. Marco para el análisis de la Mejora Escolar	23
Figura 3. A Model of School Effectiveness and School Improvement	26
Figura 4. Marco comprensivo para la Mejora de la Eficacia Escolar.....	31
Figura 5. Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar (MIMEE) ..	34
Figura 6. Propuesta gráfica de teorización a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo	68

INTRODUCCIÓN

A partir de la segunda mitad de la década de los sesenta, en líneas prácticamente paralelas, surgieron dos movimientos paradigmáticos en torno a la mejora de las escuelas; cada cual, con sus propios fundamentos teóricos y metodológicos, aunque ambos como respuesta a los desalentadores resultados del sistema educativo de su época. De un lado, se encuentra al Movimiento de la Eficacia Escolar, el cual se orienta, desde una perspectiva mayormente cuantitativa, al hallazgo de las características y elementos comunes de las escuelas que suscitan mejores resultados en el rendimiento de sus estudiantes, con el fin de revelar algunos cambios deseados (Báez, 1991; Sammons, 2011; Scheerens, 2016). Del otro lado, emerge el Movimiento de la Mejora Escolar, el mismo que, al tener un carácter mayormente cualitativo, se muestra más enfocado en los procesos que suscitan y explican dichos cambios, es decir, en cómo llevarlos a cabo para mejorar los resultados (Muñoz-Repiso et al., 2000; Murillo & Krichesky, 2015; Reynolds et al., 1996).

De la convergencia de estos dos movimientos predecesores, surge, con identidad propia, la propuesta sincrética del Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar, entendido, en tal sentido, como una fusión o resultado de la complementación de sus afluentes; pero que, al mismo tiempo, los trasciende, pues, se refiere a un cambio educativo debidamente planificado que repercute no solamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino en la propia capacidad de gestión de la escuela para impulsar y sostener dicho cambio (Creemers et al., 2007; Murillo, 2004; Reezigt & Creemers, 2005). Todo ello, en virtud de ciertos factores organizacionales y pedagógicos de carácter interno: del centro educativo (cultura, procesos y resultados de mejora) y de carácter

externo: el contexto (presión y recursos para la mejora y metas educativas); los cuales son explicados en marcos comprensivos propuestos por diferentes autores y equipos representativos, aunque, para el caso específico de la presente investigación, se considera principalmente el Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar, validado por Murillo (2011).

Más aún, para los fines específicos de este estudio, se precisa relacionar los modelos y conceptos antedichos con otros dos conceptos y situaciones de importancia y pertinencia particular: por un lado, la innovación educativa, ya que a través de esta y su impacto se mejoran los resultados escolares y se convierte en un proceso mediador que mantiene relaciones de continuidad con la mejora de la eficacia escolar (Rivas, 2017); y, por otro, también, con los contextos de pobreza, puesto que, precisamente, en estos escenarios de condiciones desfavorables, la escuela marca la diferencia en mayor medida y más directamente, en el sentido de que los resultados dependen más de la escuela misma que de la sociedad y la cultura familiar o la política (Raczynski & Muñoz, 2005).

Sin embargo, mientras aumenta el volumen de las investigaciones en esta materia a nivel internacional, en el contexto educativo peruano, que por sus características precisa, justamente, abordar este tipo de estudios y temas, se encuentra, por el contrario, un patente déficit, al apelar a la base de datos del Registro Nacional de Trabajos de Investigación (Renati) de la Superintendencia Nacional de Educación Superior (Sunedu) o a los repositorios de tesis de las diferentes universidades del país y bases de datos científicas acreditadas. Las investigaciones existentes sobre estos casos singulares de trascendencia son escasas y se encuentran enmarcadas, en el mejor de los casos, en el modelo de Eficacia Escolar o en solo uno o algunos de sus factores. El campo del Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, como un referente teórico más actual, siendo este más estructurado y completo que sus afluentes teóricos, no ha sido fecundado aún por investigaciones nacionales.

Ante tales carencias, la presente investigación se propone analizar los factores de Mejora de Eficacia Escolar en una escuela pública-rural de Cajamarca que,

pese a estar ubicada en un contexto desfavorecido por la pobreza y la desatención por parte de la Administración, ha sido premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa y sus mejoras implicadas; y de esta manera, responder a su pregunta central de investigación, planteada en los siguientes términos: “¿Cuáles son los factores de Mejora de la Eficacia Escolar en una escuela pública-rural de Cajamarca, ubicada en contexto de pobreza, premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa?”.

Para alcanzar los objetivos propuestos, la investigación amerita enmarcarse en un enfoque cualitativo, puesto que pretende comprender a profundidad su objeto de estudio (la escuela seleccionada) en su contexto natural, aceptando la complejidad inherente (Otero, 2018; Rodríguez, 2003). Y, por su particularidad, precisamente, se resuelve optar por el método de estudio de caso, el cual permite abordar la singularidad de este fenómeno único de manera empírica (Simons, 2009); a través de las técnicas de la entrevista semiestructurada, por su flexibilidad para ajustarse al entrevistado y los propósitos del estudio; y también la técnica del análisis documental, para llegar a una mayor profundidad y completitud en el análisis de los hallazgos.

Por lo expuesto, se considera que esta investigación es pionera en el escenario nacional y marca un antecedente importante, no solamente en la línea de los estudios sobre Mejora de la Eficacia Escolar en el Perú, sino en su relación con la innovación y los contextos de pobreza; donde, además, la naturaleza del caso de estudio seleccionado y los resultados obtenidos a partir de su análisis sirvan, a su vez, socialmente hablando, como referencia para la mejora de las escuelas que atraviesan situaciones desfavorables parecidas (que abundan en nuestro país), facilitándoles una propuesta de cómo poder seguir el camino de la mejora de sus resultados a través de la innovación educativa y los factores organizacionales y pedagógicos implicados; por supuesto, teniendo en consideración la respectiva contextualización y sentido de pertinencia según cada realidad.

En cuanto a las partes constituyentes del informe, este se encuentra dividido en cuatro capítulos. El primero desarrolla el marco conceptual de la investigación,

en el que se presentan al Movimiento de la Eficacia Escolar y el Movimiento de la Mejora Escolar como precedentes del Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar, que es el modelo central de referencia, junto con sus factores, para la investigación; asimismo, se presenta su relación con la innovación y los contextos de pobreza. El segundo capítulo contiene el detalle del diseño metodológico, donde se incluye la descripción situada del problema, los objetivos, el enfoque de investigación y el método seleccionado, junto con sus respectivas técnicas e instrumentos; así como las categorías y los informantes del estudio. El tercer capítulo desarrolla prolijamente la interpretación y discusión de los resultados haciendo una alusión por separado de los hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, a partir de los resultados procesados y en coherencia con el problema y los objetivos del estudio.

Cabe precisar, que esta investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y constituye un aporte para la línea de investigación sobre “Organizaciones educativas”, en el eje de “Las escuelas eficaces”.

CAPÍTULO I: MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR: ANTECEDENTES Y MODELOS COMPRENSIVOS VIGENTES

1.1. ANTECEDENTES DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Tanto el Movimiento de la Eficacia Escolar (MEE) como el Movimiento de la Mejora de la Escuela (MME), surgen, casi simultáneamente, como respuesta a estudios y reformas anteriores que, en su momento, demostraron la escasa influencia de la organización escolar sobre los aprendizajes de los estudiantes. Ambos, desde sus propias perspectivas teóricas y prácticas, aportan sustantiva, y más adelante convergentemente, a la mejora cuantitativa y cualitativa de las escuelas.

1.1.1. EL MOVIMIENTO DE LA EFICACIA ESCOLAR (MEE)

El revelador y polémico Informe Coleman, llevado a cabo en 1966, fue un estudio facultado por el gobierno de los Estados Unidos para determinar la correlación entre los recursos dedicados a la educación y el rendimiento escolar de los estudiantes (“estimación de la magnitud de los efectos escolares”) y tratar entender las causas y alcances de las desigualdades en las escuelas públicas estadounidenses. Sus resultados se resumen, sorprendentemente, en la escasa o prácticamente nula influencia de la escuela sobre los aprendizajes de más de medio millón de estudiantes abordados (Báez, 1994; Cano, 1996; Murillo, 2003; Martínez-Garrido, 2011; Ruiz, 2021). Es decir que, el tamaño de la clase, la atribución de libros, la presencia de laboratorios, los años de experiencia

docente, las retribuciones económicas, las prescripciones externas, entre otras variables no producían los efectos que se pensaban y, por el contrario, sí presentaban una abrumadora injerencia las condiciones de procedencia de los alumnos: su historial familiar, clase social, localización geográfica, cultura de su entorno, entre otros factores no escolares (Bolívar, 2009; Cano, 1996).

Frente a estos preocupantes hallazgos, de acuerdo con Stoll (1992), Murillo (2003) y Carvallo-Pontón (2010), emerge el Movimiento de las Escuelas Eficaces o Movimiento de Eficacia Escolar (MEE) para enmarcar un conjunto de investigaciones y líneas de trabajo en todo el mundo, con el firme objetivo de cuestionar y demostrar, de forma principalmente medible-cuantificable, que la organización escolar puede, en efecto, impactar favorablemente (“hacer la diferencia”) en los resultados de sus estudiantes; y, de esta manera, discutir la afirmación de que el rendimiento escolar depende directamente del origen social y económico, según arrojaba el referido informe (Cadiz & Martinic, 2007).

De lo anterior, se desprende el importante énfasis del movimiento en la equidad (principio basado en nociones de justicia e inclusión social, según Sammons, 2011 y Ruiz, 2021), inicialmente orientada, de modo compensatorio, a los estudiantes desfavorecidos, principalmente en el desarrollo de sus habilidades básicas (investigación norteamericana) y luego, de forma más amplia y diversa, comprometida con el rendimiento de todos y cada uno de los estudiantes, más allá de lo académico: en su desarrollo integral (investigación británica), teniendo en cuenta la premisa de que “todos pueden aprender” (Stoll, 1992).

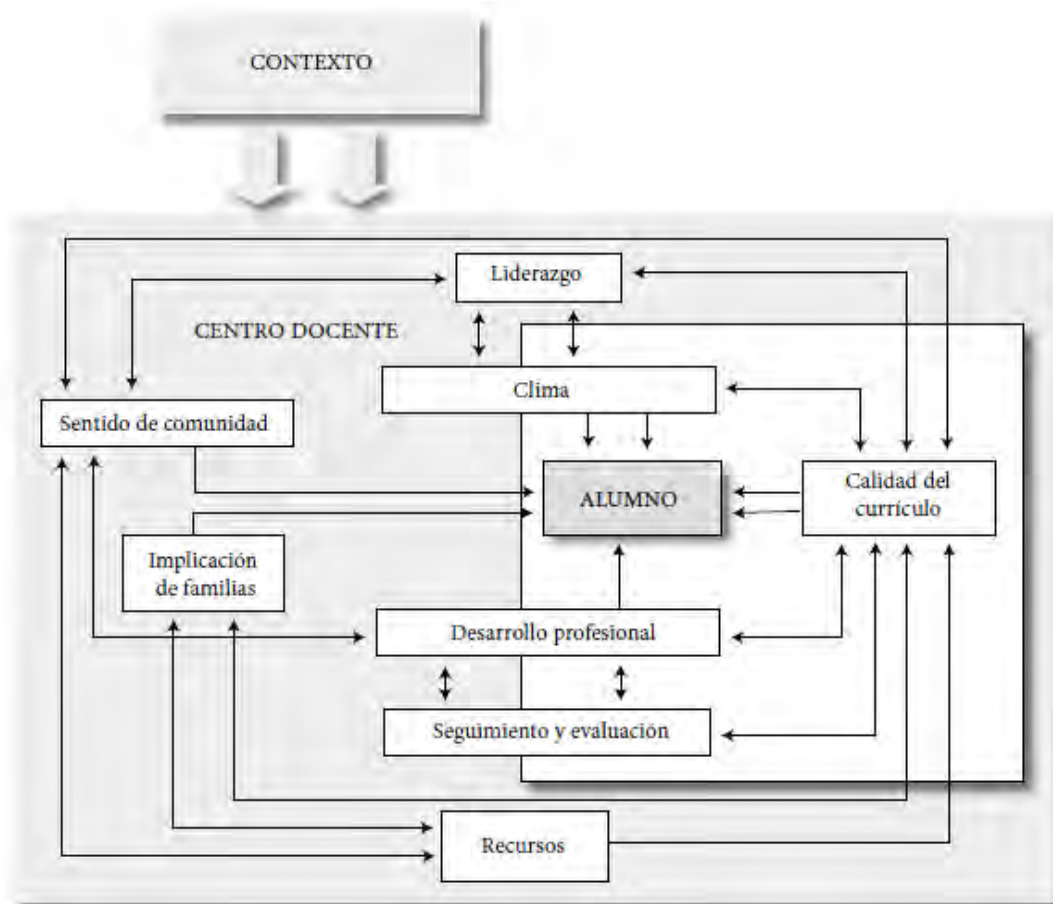
Con todo lo cual, la escuela adquiere un rol protagónico como la unidad principal de intervención y cambio (Edmonds, 1982, citado por Báez, 1994), a partir de ciertos elementos o factores característicos de aula, escuela y contexto (los cuales se muestran estables y pretenden ser generalizables), que distinguen a las escuelas que logran sus objetivos, consiguiendo variaciones internas, y que generan las diferencias entre las más y/o menos eficaces (Cornejo & Redondo, 2007; Feldhoff, Emmerich, Radisch, Wurster & Bischof, 2022; Muñoz-Repiso et al., 2000; Murillo, 2003; Murillo, 2005; Sammons, 2011; Sun, Creemers & Jong,

2007; Wikeley & Murillo, 2005); es decir, en síntesis, que el MEE ayuda a entender “lo que funciona” para mejorar los resultados escolares (Ruiz, 2021).

Dichos factores, comunes a distintas escuelas eficaces del mundo, que pueden ser identificados, moldeados y/o introducidos en el seno de la dinámica organizativa y, sobre todo, que han conseguido tener un impacto real en la escuela y su entorno (Creemers, Stoll, Reezigt & The ESI Team, 2007; Rivas, 1986, citado por Cano, 1996; Sammons, 2011) vienen a entenderse como los elementos que impactan en los procesos, cambios y resultados escolares, y tienen que ver con el liderazgo o dirección, el profesorado y la enseñanza, el currículo, el proceso de aprendizaje, la evaluación, el clima, la cultura, la capacidad de aprendizaje organizativo, los factores contextuales del centro, entre otros (Muñoz-Repiso et al., 2000). Estos factores, como lo señala Carvallo-Pontón (2010), son posibles de jerarquizar e incluso cuantificar.

A continuación, se considera pertinente citar el siguiente esquema que constituye un aporte a la comprensión de la forma en que estos factores, validados empíricamente, interactúan entre sí; siempre en relación con los fundamentos teóricos del modelo y teniendo en cuenta la propia evolución del movimiento hacia modelos de análisis, según Ruiz (2021), cada vez más avanzados, como el siguiente:

Figura 1. Modelo de eficacia en centros escolares de Primaria en España



Tomado de: "Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar", Murillo, 2004b, citado por Murillo, 2007, p.79

En tal sentido, las intenciones teóricas y prácticas del MEE se concretan en el hallazgo y análisis de tales factores prototípicos, que explican que un centro sea o no eficaz; y así favorecer el logro de mejores resultados escolares, los cuales se constituyen en el foco principal del movimiento. En otras palabras, se trata de develar "la caja negra" del proceso educativo (Murillo, 2002, citado por Pericacho, Villaído, Zamorano & Sánchez, 2019; Scheerens, 2016; Stoll, 1992). Para tal efecto, el MEE enfatiza, además, la importancia de la evaluación, en especial, la de carácter estandarizada y sostenida, como un mecanismo clave para la escolarización efectiva; así como la respectiva retroalimentación y reforzamiento (Sun et al., 2007).

En virtud de lo expuesto, se viene a entender por *escuela eficaz*, hasta la actualidad y de forma extensiva en varios países, en la línea de Feldhoff et al.

(2022); Mortimore (1991, citado por Stoll, 1992); Murillo (2003); Murillo (2005); Murillo y Martínez-Garrido (2016); Murillo (2007) y Sammons (2011), a aquella escuela que es capaz de alcanzar en todos sus estudiantes, de forma duradera, un progreso integral, el cual va más allá de lo esperado, es decir, que brinda un valor agregado (incluso en comparación con otras escuelas y contextos); teniendo en cuenta las siguientes consideraciones de entrada (*inputs*): i) el rendimiento previo del estudiante ii) su situación social, económica y cultural iii) su mejora en todos los ámbitos del rendimiento y iv) el desarrollo de su formación en valores, de su bienestar y satisfacción.

1.1.2. EL MOVIMIENTO DE LA MEJORA ESCOLAR (MME)

Casi de forma simultánea al MEE, surge, también como respuesta al fracaso del sistema educativo, particularmente al de las verticales reformas curriculares de los años 60 en los EE.UU., el Movimiento de la Mejora de la Escuela (MME), con una perspectiva que depara nuevos énfasis (Murillo & Krichesky, 2015; Pericacho et al., 2019), principalmente, a partir de los años 80, en que se proyectan sus rasgos esenciales, los que se mantienen hasta la actualidad (a esta etapa se le puede denominar “la gestión del cambio”), según Muñoz-Repiso et al. (2000).

Tal como se trasluce en la definición de Van Velzen et al. (1985, citado por Stoll, 1992), la *mejora escolar* se trata de “un esfuerzo sistemático y sostenido” orientado al cambio de las condiciones internas de las escuelas, y sus procesos implicados, relacionadas con el aprendizaje; es decir, a cómo se puede lograr una mejora sostenible en la práctica pedagógica (proceso de enseñanza-aprendizaje) y las variables que la sustentan, por medio de cambios en las estructuras funcionales a nivel organizacional de la escuela; a lo cual cabe añadir la importancia del empoderamiento de la capacidad de la organización para gestionar tales cambios; con el objetivo de lograr los resultados educativos esperados de manera más eficiente y también eficaz (Feldhoff et al., 2022; Hopkins, 2001, citado por Kalman, 2020). Por ello se dice, de acuerdo con Feldhoff et al. (2022), que el objetivo de la investigación en el MME es la concepción de programas de mejora escolar y/o medidas de mejora, o la

evaluación de los mismos, así como de las condiciones y procesos implícitos, que en gran medida se pretenden como instrumentos de política de intervención.

Es así que este movimiento comienza a distinguirse por su carácter cualitativo, centrado esencialmente en el cambio educativo sostenible, sistemático y estratégico, basado en el desarrollo de capacidades pedagógicas y organizacionales que implican, a su vez, la imperiosa consideración de factores que van más allá del aula (pero que terminan influyendo en ella, en consecuencia), como la estructura y la organización escolar, la cultura, el clima y el profesorado; con miras, claro está, a la mejora de los resultados; los cuales empiezan a ser entendidos en un sentido más amplio: incluyendo el componente social, la ciudadanía, la equidad y otras funciones sociales (Muñoz-Repiso et al., 2000; Stoll, 1992; Sun et al., 2007). De este modo, para estos mismos autores, la mejora escolar se trata de un proceso de cambio planificado, mediador de mejores resultados; así como también, del fortalecimiento recíproco de la capacidad institucional para gestionar dicho cambio, obteniendo información profunda sobre los procesos de transformación (Harris, 2020, citado por Kalman, 2022).

Además de lo antedicho, para Creemers et al. (2007), en los “círculos de mejora escolar”, lo que funciona y no funciona en las escuelas no debe ser visto de forma simplista ni mecánica; pues las escuelas deben ser capaces de diseñar sus propias soluciones para problemas específicos y mejoras en general. De allí que, se considere al MME como una importante herramienta para evaluar y contrastar las teorías. En este mismo sentido, para Stoll (1992), el MME se sostiene también en una visión de una escuela pensante y autónoma: solucionadora de sus problemas y necesidades para promover y evaluar sus estrategias de mejora.

Más aún, para Murillo (2005), este movimiento implica una transformación de la realidad educativa de la organización escolar y, por eso, mantiene una orientación eminentemente práctica; aunque, simultáneamente, viene dejando un importante cuerpo de conocimientos que sustentan el cambio educativo, gracias a los cuales, ahora, se sabe más sobre el cambio: sus fases implicadas, las estrategias más y menos exitosas y los elementos que lo dificultan o

favorecen. Entre estos últimos, se consideran los propuestos por el mismo autor, otros mencionados anteriormente y otros por parte de Pericacho et al. (2019, citando a Murillo, 2003):

- La cultura para el cambio, pues la escuela misma debe asumir en su conjunto el compromiso ascendente de cambiar.
- La autonomía escolar, donde la escuela adquiere un rol principal para el cambio, el cual debe realizarse de abajo hacia arriba (en contraposición con las prescripciones impuestas).
- La existencia de presiones internas y externas para el cambio, las cuales dependen del nivel de cohesión cultural de la escuela con miras al cambio
- El cuerpo docente, el cual adquiere un rol protagónico para el cambio, a partir de la cultura generada en la escuela
- El foco los procesos de enseñanza-aprendizaje y, subsecuentemente, en el aprendizaje organizativo docente como elemento coadyuvante.
- La implicación de la comunidad educativa, que también se desprende directamente de la cultura escolar para el cambio
- El liderazgo para el cambio que, no solo viene ejercido por el directivo, sino también por los profesores.

Ahora bien, alrededor del tan referido y anhelado cambio, interactúan también factores que lo influyen significativamente, entre los cuales se cuenta, principalmente, las capacidades de los líderes, la cultura escolar, la estructura organizativa del centro (traducida en su currículo y pedagogía), la planificación y evaluación (monitoreo) de sus procesos, sus políticas y características de innovación (y experiencias previas de innovación), agentes internos y externos, los valores y el desarrollo y empoderamiento del cuerpo docente, los antecedentes y niveles de logro de sus estudiantes, la comunidad educativa, la posición de la escuela en el escenario local y nacional, la participación de las autoridades educativas locales y sus condiciones y asistencia de recursos (Muñoz-Repiso et al., 2000; Stoll, 1992).

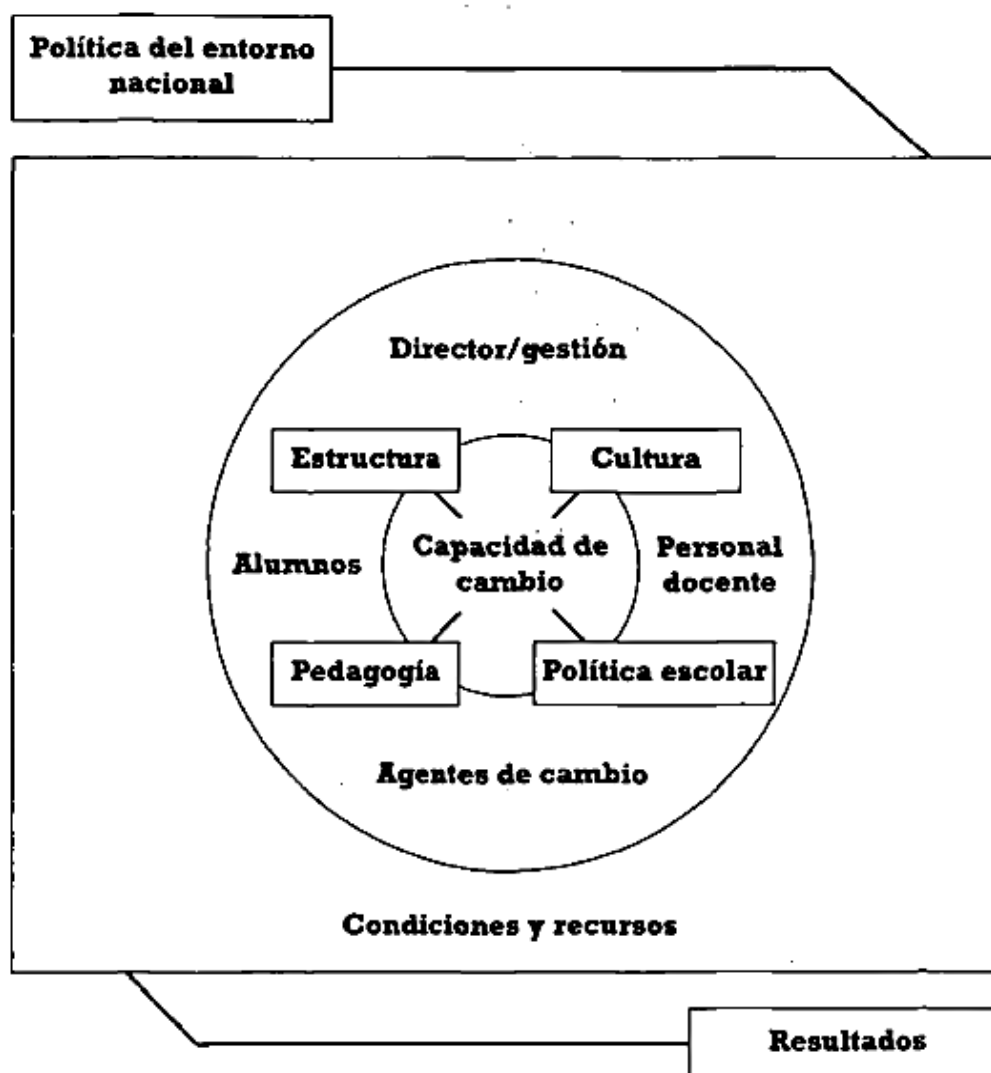
De esta manera, se puede colegir que el MME pretende una conducción fundamentada del cambio, entendiendo las etapas, procesos y factores que lo

subyacen; por cuanto, permite conocer el cómo de la mejora de los resultados, es decir, la manera de mejorarlos. En términos de Sun et al. (2007), el MME señala el camino hacia el éxito a través del cambio, así como las condiciones necesarias para lograrlo y sostenerlo.

A modo de síntesis, se propone el siguiente gráfico que ilustra la relación entre los diferentes componentes del MME, ubicando en el centro a la capacidad de cambio, y alrededor de la cual confluyen los demás procesos y factores, como se puede apreciar:



Figura 2. Marco para el análisis de la Mejora Escolar



Tomado de: "La Mejora de la Eficacia Escolar. Un estudio de casos", Hopkins y Lagerweij, 1997, citados por Muñoz-Repiso et al., 2000, p.28

1.1.3. DE LA COMPLEMENTARIEDAD DE AMBOS MOVIMIENTOS

De los aportes, diferencias intrínsecas y también limitaciones de estos dos movimientos nace la complementariedad y necesidad mutua entre ellos. Por un lado, el MEE aporta caracterizando a las escuelas que consiguen que todos sus estudiantes aprendan (equidad) y brindando información mensurable acerca de los factores organizacionales y pedagógicos que se deben cambiar para optimizar la calidad de la educación. En tanto que, el MME provee de las orientaciones sobre cómo conducir los cambios necesarios y el porqué de los

mismos, en relación a variables, productos y resultados intermedios que impulsan la mejora de la escuela; así como la puesta en marcha de dichos cambios, teniendo en cuenta y valorando las particularidades del contexto y la cultura para el cambio que tiene la escuela; y aportando, además, entre otras cosas, pruebas de validación para muchas de las teorías propuestas desde el MEE. En pocas palabras, el MEE se muestra como un modelo de naturaleza más teórica: lo que hay que cambiar; en tanto que, el MME presenta un carácter eminentemente práctico: la manera en que se puede cambiar (Creemers et al., 2007; Feldhoff et al., 2022; Murillo, 2011; Murillo, 2005; Pericacho et al., 2019; Smink, 1991, citado por Conejeros (2020); Stoll, 1992; Stoll & Fink, 1996; Wikeley & Murillo (2005); Zorrila & Ruiz, 2007).

Más detalladamente, se pueden apreciar en la siguiente tabla los aportes de ambos movimientos por separado (que más adelante se congregan en el nuevo movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar):

Tabla 1. Aportaciones de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela a la construcción del nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar

Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar	Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela
<ul style="list-style-type: none"> • atención a los resultados • énfasis en la equidad • utilización de los datos para la toma de decisiones • comprensión de que la escuela es el centro del cambio • orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • atención a los procesos • orientación hacia la acción y el desarrollo • énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro • comprensión de la importancia de la cultura escolar • importancia de centrarse en la instrucción • visión de la escuela como el centro del cambio orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

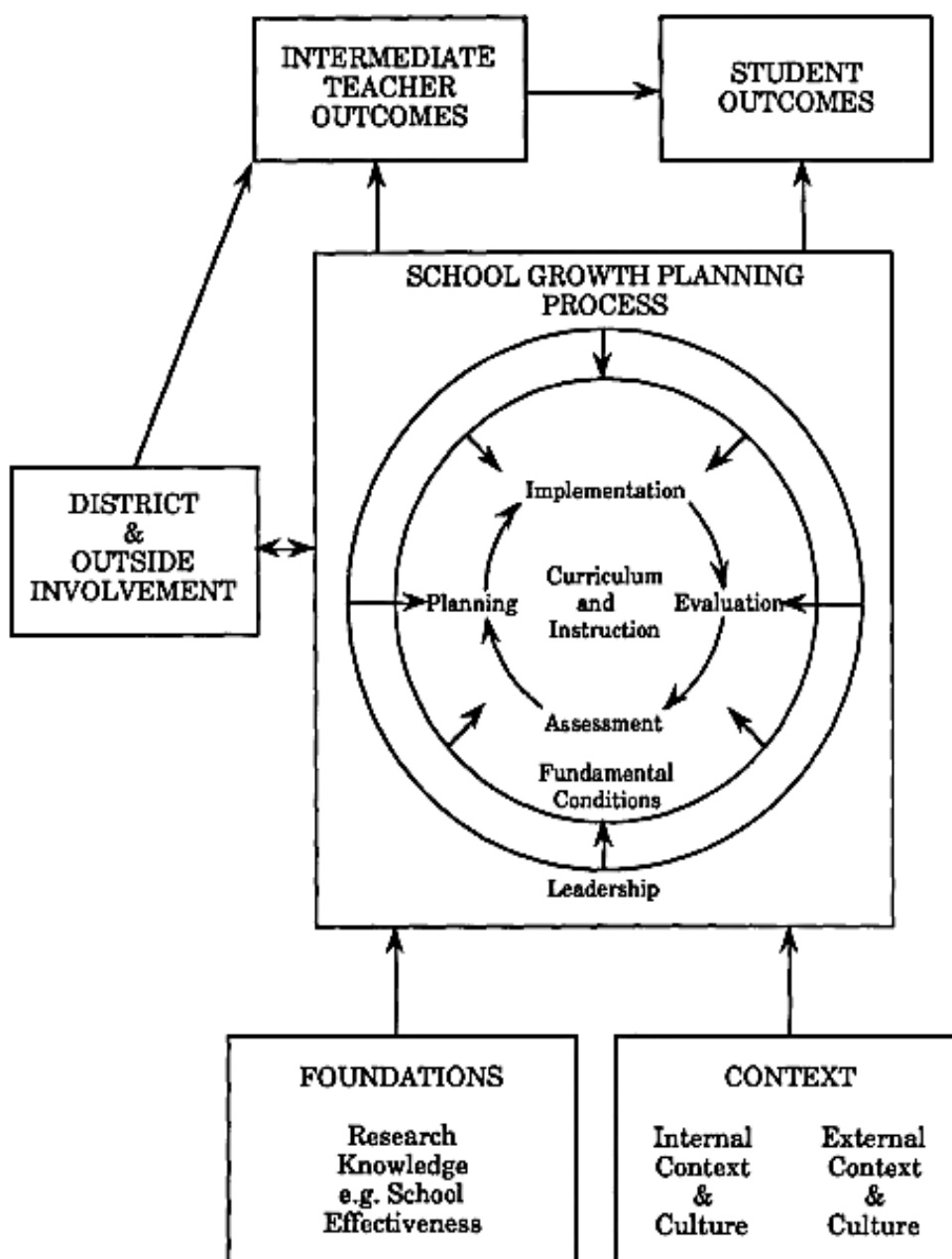
Tomado de: "Mejora de la eficacia escolar", Stoll y Wikeley, 1998, citados por Muñoz-Repiso et al., 2000, p.29

En este sentido y por su lado, para Stoll (1992), la combinación de los dos paradigmas, con miras a un marco comprensivo integrador, en resumen, debiera examinar, discutir e incorporar los resultados de la investigación en eficacia

escolar, utilizar procesos de mejora escolar y estrategias de desarrollo, enfatizar el contexto único de la escuela y la importancia de su cultura, centrarse en el plan de estudios y la instrucción, asegurar vínculos con el distrito y agencias externas y evaluar su impacto en términos de desarrollo docente y la calidad y equidad del progreso, desarrollo y rendimiento de los estudiantes en una amplia gama de medidas de resultados relevantes. De este modo, se puede apreciar, en el siguiente gráfico, en que el autor amplía la propuesta de Scheerens (1990), un modelo teórico que vincula el MEE y el MME en sus conceptos, fases, características y relaciones:



Figura 3. A Model of School Effectiveness and School Improvement



Tomado de: "Making Schools Matter: Linking School Effectiveness and School Improvement in a Canadian School District", Stoll, 1992, p.258

Este modelo vinculante, según el propio autor, aborda las características necesarias de ambos paradigmas para cualquier intento de fusión; y debe ser sometido, a través de las investigaciones futuras, a procesos de validación en función de otros escenarios, tal como, efectivamente, viene sucediendo, según se verá en el siguiente acápite.

Por otra parte, como se refería al principio de este apartado, son las limitaciones inherentes de los movimientos referidos también la fuente que alimenta su reciprocidad. Siguiendo a Feldhoff et al. (2022) y Muñoz-Repiso et al. (2000), los vacíos del MEE se evidencian principalmente en el hecho de que este movimiento desarrolla escaso fundamento sobre los procesos relacionados al cambio; además de tener poca consideración por las particularidades del contexto, las cuales podrían incidir en los resultados producidos por las organizaciones escolares. Por su lado, el MME denota sus vacíos en relación a la insuficiente elaboración y fundamentación teórica, y de bases suficientemente sólidas, sobre las que debe basar el cambio.

Como consecuencia de los antecedentes expuestos, emerge sincréticamente el Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar (MMEE), entendido como una fusión o resultado de la complementación de los movimientos anteriores (Muñoz-Repiso et al., 2000), aunque para diversos autores se trata de mucho más que eso (Conejeros, 2020; Murillo, 2011). No en vano, para autores como Creemers et al. (2007), Scheerens y Demeuse (2005) o Sun et al. (2007), el análisis teórico del MMEE también hace referencia a la búsqueda de aportes de otras tradiciones teóricas sociales para su sustento, como las teorías organizacionales, teorías curriculares, teorías del comportamiento, teorías del aprendizaje organizativo y de la gestión de recursos humanos: el resultado es la mayor complejidad del modelo y la ampliación de los factores para la mejora de los resultados, los cuales son utilizados para el desarrollo de un marco comprensivo que, además, facilite la evaluación de programas específicos de mejora de la eficacia escolar.

1.2. EL MOVIMIENTO DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR (MMEE): UNA PROPUESTA SINCRÉTICA

El MMEE es considerado una propuesta sincrética en virtud de la convergencia (y también discrepancia) teórico-práctica de los movimientos que lo preceden (el MEE y el MME), tal como se explica prolijamente en el apartado anterior. De allí que, en lo sucesivo, se puedan encontrar conceptos, elementos, factores y características de ambos modelos previos, pero conciliados de una manera propia en esta nueva propuesta.

1.2.1. MODELO GENERAL DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

En principio, Muñoz-Repiso et al. (2000) sostiene que el punto en que justamente se encuentra el vínculo entre los resultados de la investigación de eficacia escolar y de la mejora de la escuela, y en el cual se sustentan las bases del nuevo movimiento, es la “planificación del desarrollo escolar”, un concepto central que consta de un ciclo de cuatro fases esenciales: “i) valoración (¿dónde estamos?); ii) planificación (¿dónde nos gustaría estar?); iii) puesta en práctica; y iv) evaluación (¿cómo evaluamos nosotros los cambios que hacemos?)” (p.30).

En cada una de estas fases, se inscriben los demás conceptos y elementos del MMEE, y se denotan sus principios y características esenciales, los cuales le son cada vez más propios y lo distinguen, en la teoría y en la práctica, de sus afluentes. De acuerdo con Creemers et al. (2007); CCSSO (2017); López y González (2011); Murillo (2002); Murillo (2004); Reezigt y Creemers (2005); Seifert y Hartnell-Young (2015); Stoll y Fink (1996); Stoll y Fink (1999, citados por Conejeros, 2020); Sun et al. (2007); Wikeley y Murillo (2005) se plantean los siguientes:

- La relevancia del contexto (características, historia, políticas (visión y objetivos), presión, presupuesto, apoyo, tendencias, expectativas sociales, agentes, estímulos, etc.) para el modelo de la mejora de la eficacia y la implementación de programas, haciendo una selección en cada nivel de la estrategia que mejor se adapte al sistema educativo en cuestión.
- Una organización que facilita el propósito central de la escuela: la mejora de los aprendizajes y la formación integral e impulsa internamente el cambio, teniendo en consideración la cultura escolar (las condiciones y normas culturales de la escuela).
- Planificación desde el principio sobre el proceso de mejora y el ciclo autorregulado de mejora, así como mantener los esfuerzos exitosos de mejora escolar, también financiera y políticamente, y asegurando que la escuela esté preparada para continuar progresando.

- La consideración de las variables de entrada (*inputs*: la naturaleza de la escuela y de sus estudiantes, por ejemplo); así como la toma de decisiones con base en las necesidades de cada estudiante, manteniendo altas pero alcanzables expectativas de que todos pueden aprender (el estudiante en el centro), con comunicación del progreso en base a puntos de referencia altos (equidad y excelencia).
- La importancia de la formación, colaboración y experiencia docente,
- El fuerte énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje como unidad de análisis fundamental (lo cual a su vez amplía el número y complejidad de las variables y factores), el currículo y la evaluación.
- Una dirección participativa orientada al cambio, que es lo que impulsa todo el proceso: a través del involucramiento oportuno, regular y auténtico de las partes interesadas y socios externos, para que la mejora se desarrolle con todos los actores de la escuela, las familias y la comunidad.
- La importancia de los resultados intermedios: aquellos que se dan a nivel de los docentes y de la organización, como variables mediadoras para la mejora de los resultados de los estudiantes, los mismos que, en este nuevo marco, van más allá de lo académico, y a los que se les presta atención también en sus progresos parciales, para que continuamente sean los más altos posibles.
- Diseño, implementación y evaluación continua (a través de evidencias) de planes de mejora de alta calidad en función de las necesidades, los recursos y las causas fundamentales de un bajo rendimiento.
- Dedicación de recursos suficientes (tiempo, personal, financiación); y alinearlos para avanzar en las metas; usarlos de manera eficiente, asumiendo responsabilidad sobre los resultados.

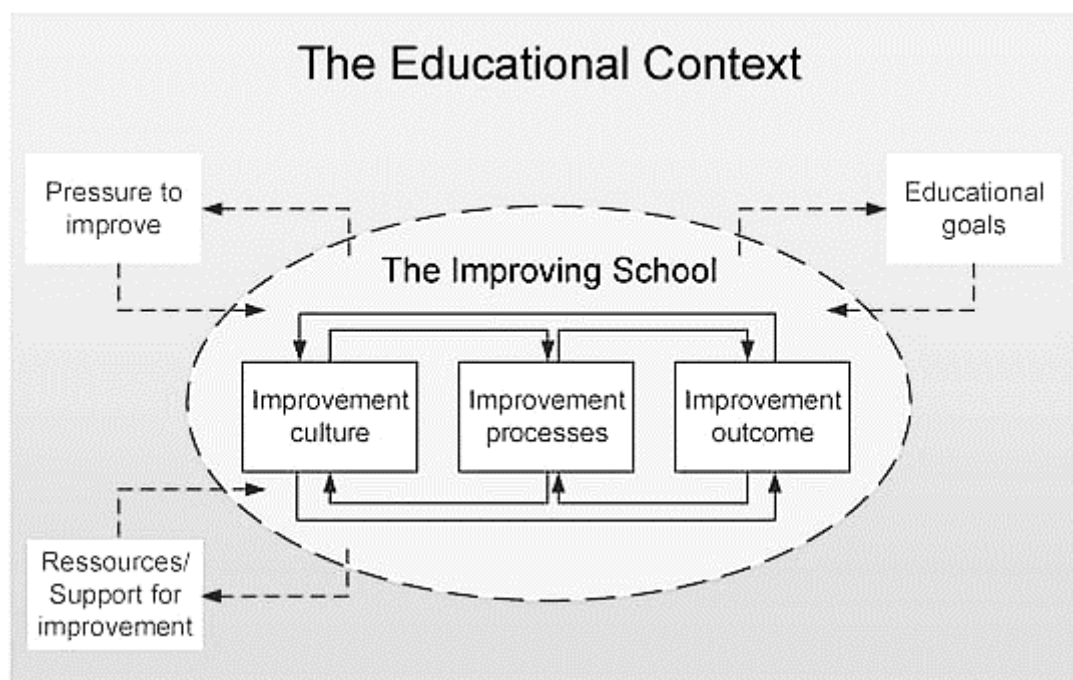
Por otro lado, otra de las características relevantes del MMEE que amerita tratarse por separado, de la mano de Murillo (2007), es su carácter eminentemente práctico, pues este movimiento busca conocer no solo los cambios deseables en una escuela sino cómo esta puede desarrollar procesos de cambio satisfactorios que eleven el desarrollo integral de todos sus estudiantes, a través de la optimización organizacional y pedagógica (las estructuras organizativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la

escuela) para poder aplicar ese conocimiento a una “mejora real” del centro. Por ello, el enfoque de este nuevo movimiento señala la ruta: “dónde ir” (eficacia) y “cómo ir” (mejora), lo cual demuestra su objetivo predominantemente práctico: asistir a los equipos directivos y docentes en la ruta del cambio hacia mejores resultados de forma más eficiente (en relación a los procesos) y eficaz (en relación a los resultados).

Por todo lo expuesto, se considera que el concepto de *mejora de la eficacia escolar* que mejor concentra las nociones antedichas, y que se alinea mejor a los fines de la investigación, es el planteado por Hopkins, Ainscow y West (1994), citados por Creemers et al. (2007), en los siguientes términos: “un cambio educativo planificado que aumenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (p.825). Según estos autores, la adición del término “gestionar” a su definición propuesta pone énfasis en los procesos y actividades que deberán implementarse en la escuela para alcanzar el cambio y la mejora.

Creemers et al. (2007), propone un marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar como producto de su estudio internacional (llevado a cabo entre 1998 y 2001, con la participación de 8 países de Europa: Holanda, Finlandia, Bélgica, Inglaterra, España, Portugal, Italia y Grecia) alrededor de programas de mejora de la eficacia escolar en cada uno (*ESI programs*); llevado a cabo con la finalidad de encontrar, de manera contextualizada y al mismo tiempo comparativa, los factores que promueven o dificultan la mejora de la eficacia escolar. A dicho marco comprensivo, según Zorrilla y Ruiz (2007), se puede acudir como referencia para la realización de investigaciones empíricas, evaluación de procesos de cambio o, incluso, para el desarrollo de experiencias inéditas de mejora al interior de las escuelas. Por lo antedicho y por ser un referente de carácter general para la presente investigación, conviene ser citado a continuación:

Figura 4. Marco comprensivo para la Mejora de la Eficacia Escolar



Tomado de: "Effective School Improvement. Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies", Creemers et al., 2007, p.7

Este marco comprensivo, eminentemente europeo, muestra que la mejora de la eficacia escolar está ceñida al contexto educativo (como lo reafirman, entre otros, Sun & Jong, 2007). No es posible, de hecho, estudiar la mejora educativa separada de su contexto. Incluso, según los propios autores, aun cuando las escuelas ostenten autonomía y libertad de decisión acerca de sus procesos, siempre deberán estar alineados con los objetivos educativos más amplios. Esta es la razón principal, por la cual se opta, en la presente investigación, por un marco analítico más cercano a la realidad de nuestra región (como se precisa en el apartado siguiente).

Los mismos autores, también como fruto de su investigación comparativa, lograron describir un conjunto de factores asociados a la mejora de la eficacia escolar ("un entramado multifactorial", en términos de Conejeros, 2020), comunes a la mayoría de países involucrados, e implícitos en los principales conceptos de su marco comprensivo propuesto, los cuales se citan referencialmente a continuación, sin dejar de lado, de acuerdo con Reezigt y

Creemers (2005), que dichos factores no manifiestan el mismo comportamiento en todos los contextos y su influencia varía mucho, además de ser difíciles de aislar incluso a nivel abstracto:

Tabla 2. ESI Factors for Effective School Improvement

Context factors	<i>Pressure to improve</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Market mechanisms</i> - <i>External evaluation and accountability,</i> - <i>External agents,</i> - <i>Participation of society in education and societal changes.</i>
	<i>Resources</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Autonomy granted to schools,</i> - <i>Financial resources and favorable daily working conditions for teachers and schools,</i> - <i>Local support.</i>
	<i>Educational goals</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formal educational goals in terms of student outcomes</i>
School factors	<i>Improvement culture</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Internal pressure to improve</i> - <i>Autonomy used by schools</i> - <i>Shared vision</i> - <i>Willingness to become a learning organization/ a reflective practitioner</i> - <i>Training and collegial collaboration</i> - <i>Improvement history</i> - <i>Ownership of improvement, commitment and motivation</i> - <i>Leadership</i> - <i>Staff stability</i> - <i>Time for improvement</i>
	<i>Improvement processes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Assessment of improvement needs</i> - <i>Diagnosis of improvement needs</i> - <i>Phrasing of detailed improvement goals</i> - <i>Planning of improvement activities</i> - <i>Implementation of improvement plans</i> - <i>Evaluation</i> - <i>Reflection</i>
	<i>Improvement outcomes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Changes in the quality of the school</i> - <i>Changes in the quality of the teachers</i> - <i>Changes in the quality of student outcomes (knowledge, skills, and attitudes)</i>
Classroom/Teacher factors		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Teacher motivation and involvement/participation in processes and decisions</i> - <i>Teacher collaboration (in school, across schools)</i> - <i>Feedback on teacher behaviour</i> - <i>Teacher training/staff development</i> - <i>Implementation of essential elements of curricula/innovations</i>

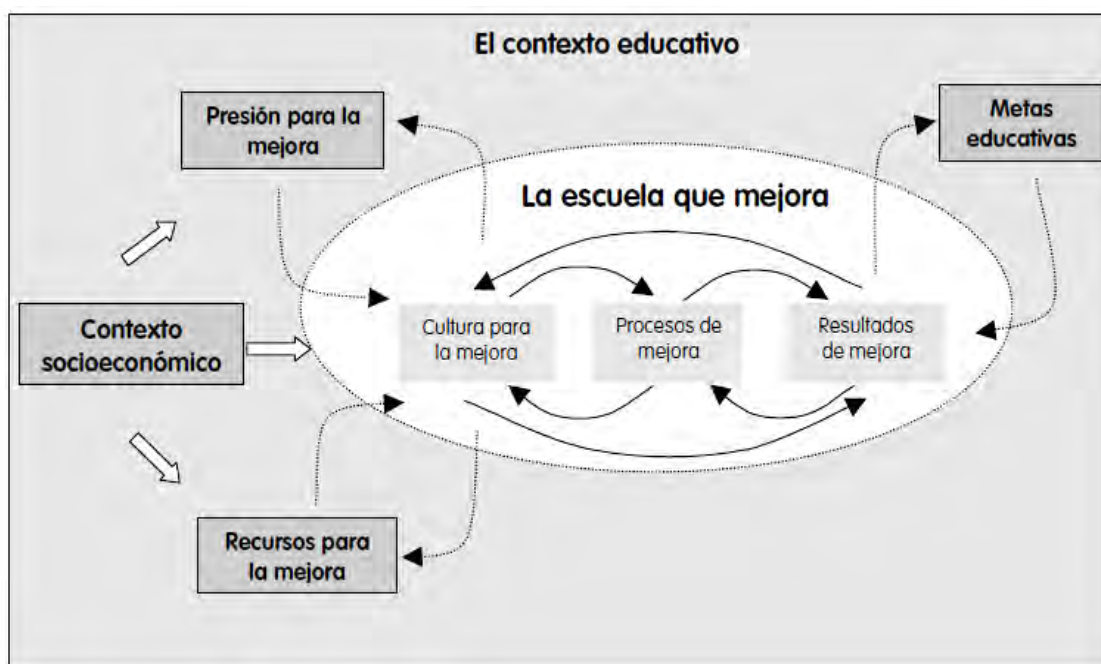
Adaptado de: "Effective School Improvement. Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies", Creemers et al., 2007, pp.825-838

1.2.2. MODELO IBEROAMERICANO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR (MIMEE)

Para Reezigt y Creemers (2005), por la ostensible heterogeneidad de la realidad internacional, no es posible pretender un modelo común o generalizable que pueda actuar como una explicación del éxito o fracaso de los esfuerzos de mejora en todos los países; por ello, prefieren usar el término “marco comprensivo” para hacer alusión a su propuesta teórica. Resulta difícil incluso plantear un modelo único al interior de un mismo país por las sendas diferencias entre escuelas.

En la misma línea, Murillo (2011) cuestiona la simple extrapolación de los resultados de investigaciones educativas procedentes de otras realidades. En tal sentido, para el autor, y otros como Conejeros (2020), es imperiosa la necesidad de contextualizar el campo de estudio en función de objeto de estudio; por ello, plantea un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar para Iberoamérica que, si bien comparte en esencia los conceptos globales del modelo validado en Europa, presenta algunas variaciones contextuales propias de la región (como la significativa influencia del contexto socioeconómico, por ejemplo, o la forma en que la presión externa predomina sobre la interna en la mayoría de los casos). En el entendido de Zorrilla y Ruiz (2007), la finalidad es validar un modelo propio, derivado del general, que tenga una mayor aproximación a las particularidades de los sistemas educativos iberoamericanos. Dicha validación se llevó a cabo a través de los métodos de estudio comparado, revisión de la literatura y validación por expertos, todo ello a nivel de cada país implicado (Chile, Perú, Venezuela y España); tal como se muestra esquemáticamente a continuación:

Figura 5. Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar (MIMEE)



Tomado de: "Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica", Murillo, 2011, p.67

El resultado de esta investigación con fines de validación, que al mismo tiempo se trata de la propuesta de un modelo más pertinente a la realidad de nuestras latitudes, se traduce también en un conjunto de procesos y factores que lo conforman interactivamente:

Tabla 3. Factores del Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar (MIMEE)

TIPOS	FACTORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES
<p>FACTORES DE CONTEXTO</p> <p>El contexto tiene una influencia radical en los procesos de mejora de la eficacia escolar. Los niveles socioeconómicos inciden en los factores</p>	<p>PRESIÓN PARA LA MEJORA</p> <p>La falta de autonomía escolar afecta la iniciativa propia de los centros. Los procesos de mejora se dan mayormente por presión externa</p>	Existencia de programas institucionales de cambio	Los macroproyectos de cambio, promovidos por la Administración u organizaciones sociales son los mejores impulsores externos
		Presión e incentivos para el cambio desde la Administración	Presión de la Administración en forma de incentivos (o incluso castigos); no como proyectos ya estructurados.
		Resultados de evaluaciones externas	Múltiples evaluaciones externas (globales, del desempeño de los alumnos o de los docentes, etc.) que pueden generar la necesidad de cambio en el centro o, por el contrario, una reacción negativa
		Presión para el cambio de la inspección o de otros agentes de cambio	Agentes externos estimulan la transformación (autoridades, inspectores, asesores, investigadores, etc.), pero ello es ambivalente: puede suceder que los centros llevan a cabo la transformación o simplemente asumen la propuesta sin cambiar.
		Cambios educativos	Las reformas que periódicamente se suscitan en el sistema pueden favorecer las propias iniciativas o, en caso contrario, pueden resultar en retroceso (si no están bien implementadas las reformas).
		Cambios sociales	La sociedad ejerce una fuerte influencia en la determinación de los objetivos de la educación. Los centros se ajustan a su ritmo de cambio: la situación económica, la política y también las tendencias internacionales inciden en lo que las expectativas que la sociedad tiene sobre la escuela. Los padres de familia representan de forma directa dicha influencia.
	<p>RECURSOS PARA LA MEJORA</p> <p>Los recursos disponibles del contexto son determinantes para hacer real la mejora</p>	Autonomía en los centros educativos	Se encuentra relacionada con diversos aspectos: los objetivos educativos y sus medios, así como la organización y la financiación. La falta de autonomía dificulta los procesos de cambio; se torna necesaria para que las escuelas conviertan de manera efectiva su responsabilidad en capacidad.
		Recursos económicos y materiales	Los centros necesitan apoyos materiales y económicos. En el contexto iberoamericano en particular los recursos y su viabilidad se convierten en un factor de fundamental.
		Apoyo de agentes externos de cambio	Tener asesores o inspectores puede ser el impulso externo más importante para el despegue de la transformación del centro, pues lo provee de conocimientos, materiales y retroalimentación.
		Condiciones de trabajo diarias favorables para las escuelas y los docentes	El número de profesores con que cuenta el centro, el volumen de trabajo diario del profesorado (número de horas que imparte clase y el tamaño de las clases, si se dedica exclusivamente al centro o tiene otro trabajo, etc.) tiene influencia en su motivación para seguir mejorando.
		Colaboración de la comunidad educativa	Más allá de la ayuda nacional o estatal, esta puede influir directa y significativamente en los esfuerzos de los centros. Incluye, aparte de docentes y estudiantes, a los directivos y padres de familia; a las autoridades locales, asociaciones, empresarios, actores del entorno y otras instituciones.

		Existencia de redes de escuelas y de docentes	Proporcionan recursos principalmente en forma de capital cognitivo y otros tipos de apoyo que resultan muy relevantes para los procesos de cambio y mejora.
	METAS EDUCATIVAS Objetivos propios en relación con los generales	Fijación de objetivos propios del centro	Los objetivos propios del centro deben ajustarse a los objetivos generales y más amplios de la administración nacional o estatal
<p align="center">FACTORES DEL CENTRO EDUCATIVO</p> <p align="center">La escuela ocupa un lugar central en el proceso de mejora de la eficacia escolar</p>	<p align="center">CULTURA DE MEJORA</p> <p align="center">La cultura de mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos</p>	Presión interna para mejorar	Aparte de la presión externa, también las situaciones internas (por ejemplo, fracaso escolar) fuerzan a las escuelas a llevar a cabo procesos de cambio y mejora, por impulso de los actores inmediatos.
		Autonomía utilizada por los centros educativos	Se trata de autonomía efectiva: aprovechamiento y utilización de la autonomía relativa o grado de autonomía que tengan los centros
		Visión compartida	Por parte de todos los miembros de la comunidad. Brinda la oportunidad de conocer la escuela que se desea para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan, los elementos que no permiten acercarse a la organización a ese futuro y qué cosas se deberían elaborar, cambiar o mejorar.
		Historia de mejora	Hace referencia a experiencias previas de mejora que hayan puesto en práctica anteriormente los centros, lo cual los convierte en un mejor terreno para comenzar nuevas iniciativas y esfuerzos.
		Propiedad de la mejora, compromiso y motivación	Se traduce en el nivel de conciencia de la falta que hace una mejora, su asunción y subsiguiente planificación y acción. Se relaciona con la motivación y compromiso del personal; esto debe promoverse antes de empezar propiamente los procesos.
		Dirección escolar	Es imprescindible contar con un claro liderazgo participativo, impulsado por una o varias personas. Lo común es que sea el director(a) de la escuela, sobre quien recae la responsabilidad de tener un papel y una actitud consistentes en la escuela, que sea comprometido, competente, aceptado y capaz de motivar.
		Organización flexible	Se mide en el sentido de que el centro tenga la capacidad de ajustar su organización para responder a las necesidades de sus estudiantes, a las nuevas demandas y tendencias pedagógicas. Todo ello facilitará el éxito de los procesos de cambio a implementar.
		Buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje	Significa tener el foco en el aprendizaje continuo de todos los integrantes de la comunidad, para que así se acepten los cambios como un proceso habitual y se sienta con mayor énfasis la necesidad de seguir mejorando y más rápidamente.
		Estabilidad del profesorado	Que debe estar garantizada para la continuidad y sostenibilidad de los esfuerzos en los procesos de mejora. La rotación laboral afecta la eficacia y eficiencia del proceso de transformación.
		Tiempo y recursos dedicados a la mejora	El aseguramiento del tiempo suficiente, y su ampliación de ser necesario, está orientado a las tareas profesionales de mejora como planificación, trabajo colegiado o autoformación de los docentes; así como también, de los recursos para desarrollar los trabajos programados.

	<p style="text-align: center;">PROCESOS DE MEJORA</p> <p style="text-align: center;">Los esfuerzos de mejora han de ser continuos, cíclicos por naturaleza y formar parte de un proceso más amplio del desarrollo general del centro educativo. No es lineal ni rígido y presenta fases a considerar</p>	Diagnóstico de las necesidades de mejora	El ciclo de mejora inicia con una fase de valoración de las necesidades, de forma interna o externa. Tener claro por qué se está buscando la mejora y en qué estado se encuentra el centro de antemano es fundamental. Esta valoración ha de darse a través de procesos complejos de evaluación.
		Priorización de áreas de mejora	Se trata de la selección de las necesidades que primero se abordarán, de manera consensuada a nivel de toda la comunidad para conseguir el necesario involucramiento.
		Elaboración de objetivos de mejora	Deberán plantearse en función de la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, de la calidad de la escuela y de los docentes
		Planificación de las actividades de mejora	Incluye la concreción de los siguientes procesos: i) Las estrategias a desarrollar. ii) El planteamiento de las actividades y su respectiva secuencia. iii) La distribución de tareas y responsabilidades entre los actores de la escuela. iv) Las instalaciones, medios y recursos necesarios. v) Los posibles contactos con agentes externos y sus funciones en la institución. vi) La función y responsabilidades de los estudiantes, las familias y la comunidad. vii) La forma de evaluar el proceso y los resultados. viii) La forma de hacer extensivos los resultados a toda la comunidad a lo largo del proceso y después del mismo.
		Aplicación de los planes de mejora	Es la fase más relevante del ciclo de mejora. Suele implicar a un número mayor de actores en relación con las otras fases. Su adecuada ejecución depende esencialmente del hecho de contar con la necesaria y más precisa información sobre los resultados de las evaluaciones de mejora.
		Seguimiento y evaluación de los procesos de cambio	Se requiere valorar el logro de los objetivos planteados en los planes de mejora, principalmente a través de la autoevaluación, ante lo cual se puede plantear la emergencia de comenzar más procesos de cambio.
		Institucionalización	En este proceso, los elementos y logros de mayor satisfacción se integran en la dinámica de la organización para dejar de ser algo inusitado. Se debe tener en cuenta, para su éxito, una cuidadosa planificación, dotación de insumos y con responsables y responsabilidades estables.
	<p style="text-align: center;">RESULTADOS DE MEJORA</p> <p style="text-align: center;">Para el logro de resultados, es necesario alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios</p>	Cambios en la calidad del centro educativo	Se trata de acciones concretas dirigidas a modificar para incrementar la calidad del centro en su conjunto y de su cuerpo docente (factores y resultados intermedios); para poder influir así en los resultados de los estudiantes (su desarrollo integral), que es la finalidad última.
		Cambios en la calidad del profesorado	
		Cambios en la calidad del rendimiento de los estudiantes	Los objetivos se determinan en función del desarrollo integral de los estudiantes, lo cuales no deberán centrarse únicamente en el logro de conocimientos y/o habilidades netamente cognitivas, sino también de otras capacidades y conocimientos, junto con valores y actitudes.

Adaptado de: "Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica", Murillo, 2011, pp.58-78

1.3. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR ASOCIADA A LA INNOVACIÓN Y LOS CONTEXTOS DE POBREZA

Para los fines de esta investigación, se precisa relacionar el MMEE con dos conceptos y/o situaciones que lo singularizan: la innovación educativa y los contextos de pobreza. En el primer caso, de acuerdo con la literatura, la innovación educativa cuenta como un proceso mediador para la mejora de los resultados escolares.

Por otro lado, en el segundo caso, el MMEE adquiere un relieve particular en los contextos de pobreza. La razón se sustenta en que, precisamente, en estos contextos limitados, más que en otros de mejores condiciones, la escuela marca la diferencia a partir de la calidad de su servicio, puesto que los resultados del aprendizaje dependen en mayor medida y más directamente de la escuela misma que de la sociedad y la situación familiar, e incluso la política.

1.3.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

En medio de los matices conceptuales que presenta la *innovación educativa* en función de la perspectiva teórica y el contexto en que se inscribe, autores como Fidalgo (2014) y García-Peñalvo (2015), junto con entidades internacionales como la OCDE (2016) y nacionales como el Fondep (2014), coinciden en señalar que se trata del proceso de realizar cambios con tendencia a la mejora de las prácticas y, consecuentemente, los resultados escolares; pero, además, se considera que estos cambios deben comportar novedad y ser situados, sostenibles, transferibles, eficientes y eficaces (esto último tiene que ver con la mejora explícita de los resultados). Asimismo, se deben a ciertas necesidades o problemas preidentificados, a nivel interno y externo, e implica el involucramiento de los actores.

Para la Unesco (2016), la innovación comporta un cambio que influye en la propia estructura de la educación, generalmente en más de un aspecto, para mejorar; por lo que, no se trata de un simple ajuste o mejora parcializada, sino

de una transformación e implica una ruptura con lo establecido a nivel cultural y pragmático. Sin embargo, es preciso señalar que, considerando la especificidad del campo educativo, de acuerdo con Poggi (2011), la innovación puede entenderse también como una “invención relativa” o una “reinención”, en el sentido de que la propuesta no siempre es completamente nueva o inédita, sino que, en cierta medida, se trata también de una adaptación, interpretación, recreación o recontextualización de otras preexistentes, y que adquiere relieve, sentido (o un nuevo sentido) y novedad en función de las características y condiciones de determinado contexto (institucional, comunitario o local) donde se desarrolla en forma particular, pero eso sí, donde siempre se evidencia un cambio con respecto a las prácticas habituales que identificaban ese espacio.

Ahora bien, la relación de la innovación con el MMEE se remonta a sus antecedentes, principalmente, al MME, desde el que ya se puede evidenciar, con mayor presencia que en el MEE, el concepto de *innovación educativa*, y ya se alcanza a definir entre ambos conceptos (y otros más), una ostensible relación. Incluso, para Creemers et al. (2007), esta tradición predecesora se traduce esencialmente en programas de innovación centrados en el cambio y la resolución de problemas en la práctica educativa.

Tal como se señalaba en los apartados anteriores, el MME mantiene un énfasis, más que en la situación final, es decir, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en el proceso y la capacidad de cambio educativo que tiene una escuela, donde, a su vez, se destacan factores dinámicos como la política de innovación de la misma escuela a nivel de prácticas pedagógicas y organizacionales (Hopkins & Lagerweij, 1997, citados por Muñoz-Repiso et al., 2000). En esta línea, para otros autores como Murillo (2004), la mejora de la escuela se complementa con el concepto de *innovación educativa* (y también con el de *reforma* que atañe al sistema educativo).

En este sentido, de acuerdo con Rivas (2017), la innovación en el campo de la educación ha estado cercanamente relacionada, entre otros conceptos y temas, con el MEE, por su carácter valorativo que remite a cambios deseables. Más aún, para el autor, la mejora de la escuela y la innovación mantienen “relaciones

de continuidad”, pues para mejorar hay que generar ciertos cambios en las prácticas instauradas; es decir, que la mejora se genera también a partir de la innovación. Por lo tanto, desde su perspectiva, no existe una súper o supra posición entre ambos procesos, sino que se impulsan desde una misma “zona de intersección” y potencia, que puede ser pensada como una importante oportunidad.

Con la llegada, más adelante, de la línea sincrética del Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar, la innovación educativa se va posicionando como un elemento mediador para el progreso de la calidad educativa y los resultados de aprendizajes. Esto se puede apreciar a través de Murillo (2004) en su propuesta de un marco comprensivo de MMEE, en cuya elaboración, de la mano de Hoeben (1999) y Reezigt (2000), el autor se agencia, además de las evidentes aportaciones del MEE y MME, de algunas contribuciones de diversas tradiciones teóricas que han contribuido al campo de la educación, desde las cuales se puede apreciar la emergencia explícita del concepto de *innovación*:

- Desde las teorías de la organización, entre otros elementos, se destaca que las experiencias de innovación demuestran una importante influencia en los procesos de mejora.
- Desde las teorías del aprendizaje organizativo, las organizaciones que aprenden, aparte de definirse por el aprendizaje continuo, la gestión participativa, el trabajo reflexivo y colaborativo, etc., también se caracteriza por la innovación como respuesta a las necesidades de la organización. Tan es así, que las “lecciones aprendidas” de los estudios de caso llevados a cabo por el autor, arrojan que las experiencias previas de innovación en una escuela tienen un rol significativo, ya que los centros con más experiencias de innovación previas, además de una actitud favorable hacia la innovación, tienen mayores posibilidades de implementar procesos de mejora.

En cualquiera de los casos, la innovación educativa, es un proceso sistemático y permanente que busca generar cambios intencionados y necesarios, de forma pertinente, creativa, participativa y sostenible, que favorezcan la optimización de

los procesos organizacionales y pedagógicos, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mero-García, 2022) con miras a la obtención de mejores resultados escolares, en virtud del cambio en los actores, en un corto o mediano periodo de intervención: criterio de impacto o significancia (Fondep, 2014). Con todo lo cual, la relación entre la innovación educativa y la eficacia, mejora y mejora de la eficacia se hace patente.

1.3.2. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA

De acuerdo con Sammons (2011), los estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos enfrentan un fenómeno complejo que el autor denomina “desventaja múltiple”, el cual se caracteriza por la existencia o coexistencia de una serie de dificultades sociales-familiares, tales como los ingresos insuficientes para la manutención en el hogar, la falta de cualificación de los padres, así como su situación de desempleo o empleo de bajo nivel socioeconómico, la convivencia con otras familias en situación de desventaja, entre otros factores coincidentes con los referidos por Feijoó y Corbetta (2004, citados por Uribe-Lotero, Vélez-De la Calle & Merchán-Naranjo, 2019), quienes añaden la propensión de los escolares al trabajo infantil, a recibir una mala alimentación, experimentar carencias intelectuales, emocionales y morales con posibles remanentes de violencia.

Según los mismos autores antedichos, estas condiciones suscitan una tendencia a obtener pobres resultados en la escuela (en relación también con otros indicadores entre los que se incluye la asistencia, el cuidado personal, el comportamiento, actitud hacia el estudio y la superación, la exclusión y el abandono escolar prematuro por parte de los estudiantes, involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje) o incrementar el riesgo de bajos resultados escolares. Por ello, para autores como Murillo (2011) y OREALC (2015, citado por Uribe-Lotero et al., 2019), el contexto socioeconómico resulta determinante (incluso lo consideran como el factor de mayor relieve) para los resultados escolares de escuelas en situación de desventaja.

Sin embargo, la investigación en eficacia y mejora escolar es especialmente relevante para las escuelas que atienden estudiantes envueltos en este tipo de situaciones donde es difícil desligar las variables de entrada y que, además, generalmente padecen la desatención gubernamental. No en vano, para Davis y Thomas (1992, citados por Conejeros, 2020), uno de los rasgos comunes que comparten las investigaciones desarrolladas a nivel internacional en el marco de la eficacia y la mejora escolar es su enfoque indagatorio en escuelas o proyectos educativos inscritos en contextos de bajo nivel socioeconómico.

La razón se sustenta en que, precisamente, en estos contextos limitados, más que en otros de mejores condiciones (como resultado de estudios comparativos), la escuela marca la diferencia a partir de la calidad de su servicio educativo, es decir, “la escuela importa”; puesto que los resultados del aprendizaje depende en mayor medida y más directamente de la escuela misma que de las condiciones sociales y la situación familiar (Ruiz, 2021; Sammons, 2011; UNICEF, 2004, citada por Cadiz & Martinic, 2007; Zamir, 2020); e incluso más que de las políticas y las reformas educativas, las cuales, de acuerdo con la evidencia, presentan un impacto débil en los escenarios más desfavorecidos de la sociedad (Carrasco, 2007) y ciertamente muestran inconvenientes para llegar a incidir en la calidad de la educación *in situ* y, por ende, en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes; así como también en su distribución social (Raczynski & Muñoz, 2005). A este impulso ascendente, de abajo hacia arriba, también le denominan, autores como Grinberg (2011, citado por Uribe-Lotero et al., 2019), la “lógica de empoderamiento”, según la cual ciertas escuelas, desde el capital humano con que cuentan (estudiantes, docentes y directivos), asumen el llamado de poder autorregularse para superar las condiciones impuestas por la pobreza.

En efecto, para Muijs (2003), las escuelas en zonas desfavorecidas, por un lado, enfrentan sendos desafíos en el camino del cambio y la mejora (entre otros, el escaso financiamiento público, altos niveles de rotación del personal, ambientes físicos depauperados, etc.) y, por supuesto, que no sería realista pretender que las escuelas puedan compensar completamente las dificultades ingénitas de las comunidades en desventaja. Sin embargo, por otro lado, también está claro,

según la evidencia empírica, que los resultados de aprendizaje de los estudiantes pueden progresar mediante la mejora de la escuela a nivel pedagógico y organizacional. Si bien las investigaciones demuestran que los estudiantes de condiciones familiares y socioeconómicas desfavorables reciben por lo general una educación de baja calidad y, por lo tanto, aprenden menos (Raczynski & Muñoz, 2005), también es cierto que, a pesar de estas situaciones adversas en las que se inscriben, las escuelas pueden ser eficientes y eficaces para alcanzar mejores logros en sus estudiantes (Cadiz & Martinic, 2007); incrementando, cuantitativa y cualitativamente, en el entendido de Valenzuela, Bellei y Allende (2016), las oportunidades de aprendizaje que ofrecen (manifestando un rol compensatorio) y teniendo en cuenta la importancia de la sostenibilidad de las mejoras derivadas en el largo plazo.

De hecho, son abundantes los casos de escuelas estudiadas a nivel internacional, particularmente relacionadas a contextos de desventaja, desde la óptica de la eficacia y la mejora (Sammons, 2011); así como también, los programas o proyectos educativos que han impulsado buenos resultados, no obstante las restricciones del contexto, tal como cita Conejeros (2020), entre muchos otros: el “Programa de Desarrollo Escolar” (1992), el programa “Éxito Escolar Para Todos” (1986) y el de “Escuelas Aceleradas”, desarrollados en Estados Unidos; o el “Proyecto Lewisham” llevado a cabo en Inglaterra (1993). En cuanto a escenarios más cercanos, por ser del interés de su estudio, la autora hace referencia a investigaciones chilenas de relieve como “Escuelas Efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?” (2004), “Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza” (2004), “Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?” (2014), entre varios otros. En el ámbito nacional, se encuentran, por ejemplo, el programa “Construyendo escuelas exitosas” (2007), el programa de mejoramiento educativo “Escuelas de calidad” (2018), el programa “Horizontes” (2018) y las propias redes de escuelas en ámbitos rurales “Fe y Alegría” (1966, hasta la actualidad).

Por otro lado, según Rivas (2017), la innovación se relaciona también con la educación en situación desfavorecida. El mismo autor, en el marco de la

pregunta “¿Quiénes pueden cambiar la educación?”, que titula el cuarto capítulo de su investigación para el XII Foro Latinoamericano de Educación, analiza las propuestas de innovación educativa para atender necesidades de las escuelas desfavorecidas del Conurbano Bonaerense de Argentina, donde se evidencia una transformación de la realidad educativa, pese a ser manifiestamente adversa (caracterizada por el ausentismo estudiantil, clima escolar hostil, condiciones socioeconómicas limitantes, entre otras). Gracias a gestiones directivas diferenciadas por la reorganización de sus recursos, la mejora de sus condiciones de aprendizaje, el trabajo con proyectos, el involucramiento y trabajo conjunto y más articulado con la comunidad, el desarrollo de actividades paracurriculares significativas y actividades interdisciplinarias, el acompañamiento docente, la promoción de jornadas de reflexión institucional, el compromiso de los directivos, la experimentación pedagógica y un abordaje inclusivo y más asertivo de los estudiantes con problemas; el autor sostiene, tras todos estos hallazgos, que las escuelas que fueron objeto de su estudio son una muestra de lo que él propone como innovación educativa, con la finalidad de mostrar que, aun en condiciones desfavorables, es posible generar cambios para la mejora.

Estas particularidades teóricas que vinculan a la eficacia y la mejora de la escuela, y también a la innovación educativa, con los contextos desfavorecidos interesan significativamente a los fines de la presente investigación por las razones expuestas. De este modo, resulta relevante analizar los factores de mejora de la eficacia escolar que subyacen los procesos y resultados de una organización que trasciende las limitaciones que le imprime su contexto.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A la luz del marco conceptual de la presente investigación, se ha podido comprobar ampliamente, de acuerdo con la evidencia científica (desde el MEE, el MME y el MMEE), que las escuelas pueden hacer la diferencia al impactar positivamente en los resultados de sus estudiantes y, de forma particular, aquellas que educan en contextos desfavorecidos, porque es precisamente en este tipo de escenarios donde los resultados estriban en el esfuerzo y la eficacia de la escuela misma.

En el contexto educativo peruano, caracterizado por la adversidad en gran parte y medida, resulta relevante (y hasta necesario) investigar, desde una óptica teórica (el MMEE y sus factores como es el marco de esta investigación), los casos de éxito escolar a través de la innovación, más aún, aquellos que son capaces de demostrar que los factores organizacionales y pedagógicos pueden trascender los factores socioeconómicos desfavorables. Sin embargo, al apelar a la base de datos del Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI) de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) o a los repositorios de tesis de las diferentes universidades del país y bases de datos científicas acreditadas, las investigaciones existentes en el escenario nacional sobre estos casos singulares de superación en medio de las dificultades son escasas (y prácticamente nulas desde la óptica del MMEE, puesto que las pocas que existen se han quedado ceñidas ya sea al MEE o al MME, dejando

de lado un modelo más estructurado y completo como el que aquí se considera); y algunas de ellas se encuentran, incluso, carentes de un modelo teórico de referencia que permita entender a fondo esta realidad (pues se centran en lo que está pasando y no en el cómo o por qué).

La escuela seleccionada para esta investigación es uno de estos casos de singular trascendencia, específicamente lograda a través de su apuesta por la innovación, a pesar de las condiciones restrictivas en que se desenvuelve. Y para entender la dinámica detrás de su “éxito”, el presente estudio se propone dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: “¿Cuáles son los factores de Mejora de la Eficacia Escolar en una escuela pública-rural de Cajamarca, ubicada en contexto de pobreza, premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa?”; a través de los siguientes objetivos que constituyen los hilos conductores de la misma, y que se explicitan en los siguientes términos:

2.1.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar los factores de Mejora de Eficacia Escolar en una escuela pública-rural de Cajamarca, ubicada en contexto de pobreza, premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa.

2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir, desde la perspectiva de los sujetos, los factores de Mejora de la Eficacia Escolar en el caso de estudio seleccionado.
- Describir, desde el análisis de los documentos de gestión institucional, los factores de Mejora de la Eficacia Escolar en el caso de estudio seleccionado.

2.2. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Para alcanzar los objetivos propuestos, la presente investigación de tipo empírico se enmarca en un enfoque cualitativo; puesto que está orientada al análisis y descripción profunda de un objeto de estudio (un asunto social o humano) en su

contexto natural, tal y como sucede (Khan, 2014; Otero, 2018; Sánchez, 2019); en este caso, de los factores que subyacen a la mejora de los resultados de aprendizaje que ha logrado, gracias a su innovación educativa, la escuela seleccionada, pese al contexto desfavorable en que se encuentra; teniendo en cuenta, además, que la realidad que es materia de análisis es múltiple, dinámica y holística (Rodríguez, 2003). Todo ello con la finalidad de comprender a fondo este fenómeno único y construir una interpretación integral, a través de los significados desarrollados por los propios sujetos que lo construyen y lo hacen posible, apelando necesariamente a su subjetividad (percepciones) e intersubjetividad (Denzin & Lincoln, 2007; Khan, 2014).

Por lo expuesto, para los fines del presente trabajo de investigación, se propone el método de estudio de caso, entendiendo, primeramente, “un caso”, a partir de autores como Stake (1995), Creswell, (1998), Denzin (2011) y Gerring (2012), citados por Mendívil (2020) y Creswell (2014, citado por Priya, 2021), como un sistema acotado de la realidad (delimitado en tiempo y espacio), un programa, un evento, una actividad, un proceso o uno o más individuos, que presenta una dinámica propia, la cual se ha de indagar de forma detallada por medio de diversas fuentes de información para dar a conocer su particularidad en el marco de la complejidad. De allí que, en términos de Simons (2009), la finalidad de un estudio de caso sea investigar empíricamente para comprender, de forma exhaustiva y holística, dicha particularidad (o “singularidad”, “unicidad”, “exclusividad”, “lo distintivo”) y la complejidad de un determinado objeto de estudio que amerita ser abordado, y que se convierte en una unidad de análisis en su contexto real, el cual se encuentra permeado por circunstancias relevantes.

En este sentido, la escuela que es materia de estudio en la presente investigación, se ajusta al referido concepto de caso y a las características del método, pues se trata de una institución educativa pública de Educación Secundaria, en la modalidad de Educación Básica Regular, ubicada en el centro poblado de Otuzco Alto (región quechua del Perú; altitud de 2751 msnm) de la zona rural del distrito de Baños del Inca de la provincia de Cajamarca; donde las condiciones se hallan caracterizadas, de forma general, según Bazán (2018) y

el Minedu (2019), por la escasez de recursos, el trabajo informal y un bajo nivel educativo de la población.

Esto último se devela claramente, e incluso de forma cuantitativa, a través del “Diagnóstico de la institución educativa” del propio “Proyecto Educativo Institucional 2020-2025” (DOC-A) de la escuela, en el cual, después de haber aplicado la técnica de la encuesta a la totalidad de su población, se muestra más de cerca la situación en desventaja que les atañe directamente, a saber:

Tabla 4. Caracterización socioeconómica del contexto local de la escuela

ASPECTO	CARACTERIZACIÓN
Aspecto económico	Se encuentra que el 52% de los padres de familia de la institución tiene un ingreso que oscila entre los 200 y los 600 soles, monto notablemente insuficiente para una canasta familiar básica, y un 50% no alcanzan a percibir un sueldo mínimo al mes; por lo que, casi la mitad de las familias reciben subsidios provenientes de entidades sociales como el “Programa Juntos” y “Pensión 65”. Ante lo cual, incluso los hijos (estudiantes de la escuela) se ven comprometidos con la necesidad de aportar en la economía del hogar; de modo que, los fines de semana, un gran número de ellos se dedica a trabajos de agricultura y ganadería en casa y otros trabajan como cobradores de combi y/o en el comercio ambulante de alfalfa, flores, leche, quesillo, artesanías, etc.
Aspecto laboral	Se halla que un 28% de los padres de familia se dedican a la agricultura y ganadería tradicional-campesina y un 72% tienen otras ocupaciones como choferes, comerciantes, albañiles o ayudantes de construcción, artesanos, etc. El 96% de las madres, en cambio, permanecen aplicadas a las labores del hogar.
Vivienda y servicios básicos	Si bien el 83% de padres de familia cuentan con casas propias, más de la mitad de estas, han sido construidas con adobe o tapial y otros materiales rústicos, con no más de dos o tres subdivisiones básicas donde se comparten los espacios. Cuentan con los servicios básicos de agua potable: 97%, aunque un 59% no cuenta con desagüe (por lo que hacen uso de letrinas de hoyo construidas generalmente por los mismos habitantes). Un 93% cuenta con luz eléctrica, aunque solo

	un 29% de los estudiantes tiene una computadora o laptop en casa. Y, con respecto al acceso a servicios adicionales como el internet, más del 90% de familias no lo gozan.
Aspecto educativo	En lo concerniente al aspecto educativo, de los 328 padres encuestados, se obtiene que un 27% ha alcanzado a culminar el Nivel Primario, un 29% cuenta con Secundaria completa; mientras que tan solo un 10% ha alcanzado la Educación Superior. Por otra parte, de las 348 madres encuestadas, se evidencia que el 29% de ellas han culminado su primaria; un 10%, su secundaria completa; y tan solo un 4% han alcanzado el nivel educativo superior y alrededor del 12 % no tienen ningún tipo de estudios.

Elaboración propia a partir del “Diagnóstico de la institución educativa” del “Proyecto Educativo Institucional 2020-2025” (DOC-A).

Sin embargo, la esencia de la particularidad del caso radica en que, pese a las mencionadas condiciones limitantes del contexto en que se desenvuelve la escuela, esta ha obtenido importantes logros a nivel pedagógico y organizacional; en virtud de lo cual, justamente, ha sido reconocida y premiada a nivel local, regional y nacional (por la Unidad de Gestión Educativa Local de Cajamarca, el Gobierno Regional de Cajamarca y el Ministerio de Educación, a través del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana): ganadora del Programa Nacional de Laboratorios de Innovación Educativa 2016, del Quinto Concurso de Buenas Prácticas Docentes 2017 (en la categoría directivos), del Primer Concurso Nacional de Innovación Educativa 2019, del Primer Concurso Nacional de Mentoría y Buenas Prácticas 2019 e integrante del jurado para el Tercer Concurso Nacional de Proyectos de Innovación Educativa 2021; e, incluso, a nivel internacional, como finalista (*top ten* mundial) de la sexta edición del premio UNESCO *Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum*; obteniendo como premios, diversos reconocimientos económicos y sociales (como se detalla en el apartado sobre la interpretación y discusión de los resultados).

Todo ello gracias a la innovación educativa que ha impulsado la escuela, a través de su representante “Modelo educativo META (Múltiples Estrategias para Trabajar Aprendizajes), para una comunidad educadora”, el mismo que está

compuesto por un conjunto de 8 estrategias innovadoras (que se relacionan con diferentes áreas curriculares del plan de estudios institucional, el desarrollo profesional de los docentes y la organización de la escuela); las cuales se han ido formulando y desarrollando progresivamente (una después de otra, con intervalos variados), desde el año 2001, con un equipo de docentes y directores (4 en total) que iniciaron ciertos proyectos de innovación en algunas aulas al principio, para luego escalarlos progresivamente a nivel institucional.

Sin embargo, es recién en el año 2015, en realidad, cuando se articulan dichos proyectos previos, y se añaden otros inéditos, para conformar integralmente el modelo con el nombre que lo distingue hasta hoy. Desde ese año, hasta el 2019, se constituye el periodo de auge de “Meta”, donde la escuela trascendió a nivel nacional e internacional (cabe precisar que en el año 2020 se interrumpe su desarrollo debido a las nuevas condiciones generadas por la pandemia y a partir del 2021 se retoma paulatinamente hasta la actualidad).

En cuanto a su organización y funcionamiento, básicamente, a partir de las 8 estrategias innovadoras definidas en el modelo, cada una está dirigida por un grupo de docentes afines, de acuerdo con su especialidad, a la temática central. Cada equipo de trabajo, a su vez, se encuentran liderado por un “coordinador de estrategia”, que suele ser un profesor nombrado (debido a su mayor familiarización con Meta y la escuela en general). Todas las estrategias se planifican, previamente al inicio del año escolar, y se desarrollan a lo largo del mismo; al final del primer semestre y del año, se realiza una evaluación conjunta de cada estrategia para consensuar mejoras y actualizaciones.

Al presente, se desarrolla con la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa (28 docentes, 394 estudiantes y 345 padres de familia); en función de los problemas y necesidades pedagógicas diagnosticadas en la escuela; y con el objetivo de mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y su autonomía, junto con los procesos de enseñanza por parte de los docentes (a la luz de un enfoque pedagógico por competencias), así como también otras mejoras organizacionales.

Cabe precisar que el modelo educativo “Meta” ostenta una gran relevancia para la gestión de la escuela, constituyéndose en la base de su propuesta pedagógica, tal como se detalla en el “Capítulo III” de su propio “Proyecto Educativo Institucional 2020-2025” (DOC-A).

Tabla 5. Descripción de las estrategias “Modelo educativo META, para una comunidad educadora”

N°	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
1	“Lee libre y tertulias familiares”	Consiste en la integración de todos los actores de la comunidad a través de la lectura desde el aula, la escuela, los espacios públicos y el hogar, con temas propuestos para cada semana, los cuales son dialogados grupalmente de acuerdo a un cronograma. Incluye lectura libre en función de carteleras de obras literarias, conversaciones sobre las lecturas con las familias, narraciones orales, rescate de tradiciones orales de la localidad, préstamos de libros de acuerdo con el interés de los estudiantes y prácticas de lectura rápida y comprensiva.
2	“Desarrollo de las inteligencias múltiples en aulas laboratorio multifuncionales”	Se trata de una conversión de las aulas en espacios especializados, implementados con recursos específicos para el aprendizaje de determinada área curricular (aula de Comunicación, aula de Matemática, de Ciencias, etc.); por lo cual, los estudiantes van rotando según su plan de estudios, horario, necesidades e intereses; promoviendo así la autonomía y el desarrollo de las inteligencias múltiples.
3	“Sistema de evaluación de la calidad educativa, un acercamiento a la creatividad”	Aquí se busca evaluar a todos los actores de la comunidad con la finalidad de generar un compromiso con la mejora de los resultados académicos y en cuanto a la convivencia. Los estudiantes son evaluados de manera formativa a través de la estrategia del registro semáforo para reconocer sus niveles de logro en todas las áreas e identificar, reportar y apelar a distintos tipos de apoyo oportunamente. Pero se trata de que mejoren también los docentes, que son la pieza clave de los procesos pedagógicos, y también las relaciones con las familias. Hay un sentido de premiación a los mejores desempeños.
4	“Semillero de jóvenes	Orientado al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de cuarto y quinto grado, quienes realizan una

	investigadores y con responsabilidad social”	investigación, conjuntamente con un trabajo de proyección social, para abordar y solucionar de alguna manera un problema real de su entorno, así como sistematizar la experiencia en una monografía que se convertirá en un prerrequisito para su graduación de la Secundaria (de forma análoga a la tesis en la universidad). Los estudiantes son autónomos en este proceso, teniendo a un docente como asesor durante el año.
5	“Docentes aprendiendo desde las aulas”	Promueve la colaboración e interaprendizaje entre docentes de la misma especialidad o afines, durante el proceso de planificación curricular (antes), ejecución de las sesiones de aprendizaje: monitoreo mutuo de pares (durante) y reflexión retroalimentadora sobre los procesos pedagógico-didácticos (después). De este modo, se busca mejorar la praxis pedagógica con el apoyo de los colegas y. crear una cultura de actualización permanente.
6	“Tecnología móvil para mejorar los aprendizajes”	Tiene por finalidad integrar de manera responsable y productiva el uso de las TIC en las aulas (ya que es un problema fuera de ellas), con énfasis en el aprendizaje heterogéneo para la construcción de los conocimientos y el desarrollo habilidades investigativas en el entorno virtual, en correlación con los intereses, necesidades, características, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta métodos novedosos como el <i>flipped learning</i> .
7	“Aprendiendo de forma diferenciada y heterogénea”	Permite abordar las necesidades individuales de los estudiantes, a partir de su caracterización, ajustando los procesos de enseñanza de acuerdo al ritmo, estilo, interés y tipo de inteligencia del cada uno. Esto incluye adaptaciones en los niveles de complejidad, así como variedad en las estrategias, actividades e incluso en el material didáctico para las sesiones, con el fin de que todos puedan alcanzar el propósito de aprendizaje previsto.
8	“La escuela de emprendimiento”	A través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la metodología <i>Design Thinking</i> , se pretende desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a despertar el potencial emprendedor de los estudiantes por medio de

		propuestas de negocio que favorezcan su inserción laboral en el mundo cambiante.
--	--	--

Elaboración propia a partir del “Informe de diseño, gestión y evaluación del proyecto de innovación ‘Modelo educativo Meta, para una comunidad educadora’” (2019).

Pero la importancia del modelo innovador no estaría completa al hacer referencia solamente a su reconocido éxito y consecuente premiación, sino también, y para cumplir con su verdadero propósito, a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la cual se explica a través de un cambio favorable de carácter cuantitativo y cualitativo (este último se explica en el siguiente apartado: “Capítulo III: Interpretación y discusión de resultados”), reflejados de forma interna en los resultados de las “Actas consolidadas de evaluación integral de los años 2015” (DOC-D1), año en que inicia formalmente la implementación integral del modelo “Meta”, en comparación con los resultados de las “Actas consolidadas de evaluación integral del año 2019 (DOC-D2) (ya que al año siguiente se interrumpe la implementación del modelo “Meta” debido a la pandemia, según se refería líneas arriba); y también de forma externa, contrastando los resultados de las “Evaluaciones Censales de Estudiantes del 2015” (DOC-E1), desarrolladas por el Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación a nivel nacional, con los resultados de las “Evaluaciones Censales de Estudiantes del 2018” (DOC-E2), que es el último año en que se aplicaron estas pruebas nacionales en la institución.

Desde las mencionadas actas consolidadas de evaluación (DOC-D1 y DOC-D2), según la sistematización comparativa realizada por el investigador, con el apoyo del “Diagnóstico del progreso anual de aprendizajes de las y los estudiantes (CGE1)” del “Proyecto Educativo Institucional 2020-2025” (DOC-A), acerca de los resultados de aprendizaje de los años 2015 al 2019, se pueden evidenciar las siguientes mejoras en la mayoría de áreas curriculares:

Tabla 6. Análisis comparativo de los resultados de las actas consolidadas de evaluación integral del 2015 y 2019

Nivel de logro	COMUNICACIÓN		MATEMÁTICA		INGLÉS		D.P.C.C.		CIENCIA Y TECNOLOGÍA		CIENCIAS SOCIALES	
	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019
Destacado	0.0%	1.3%	1.8%	3.4%	1.2%	6.7%	1.5%	1.7%	1.2%	1.4%	1.6%	3.2%
Esperado	16.9%	19.5%	18.1%	23.2%	45.7%	43.9%	57%	65.8%	25.5%	38.9%	57.6%	64.6%
En proceso	76.0%	65.1%	71.8%	64.6%	51.6%	47.7%	38.8%	32.6%	63.8%	53.7%	34.4%	30.1%
En inicio	7.1%	14.1%	8.3%	9.1%	1.5%	1.7%	2.7%	0.7%	9.5%	6.0%	6.4%	2.1%

Elaboración propia a partir de las “Actas consolidadas de evaluación integral del nivel de Educación Secundaria EBR (2015)” (DOC-D1) y las “Actas consolidadas de evaluación integral del nivel de Educación Secundaria EBR (2019)” (DOC-D2).

De modo general, a partir de la tabla, puede apreciarse que, si bien las mejoras de los resultados en el nivel de logro “destacado” en todas las áreas consideradas son leves, las mejoras en el nivel de logro “esperado” son un poco más consistentes, principalmente en Matemática, DPCC y Ciencia y Tecnología. Por otro lado, se debe considerar que ciertos decrecimientos en las comparaciones pueden tener un significado positivo si es que el porcentaje de reducción se dirige al nivel superior de logro, como es el caso, por ejemplo, de Ciencias Sociales, donde la reducción de estudiantes ubicados en el nivel de logro “en proceso” supone un aumento de los estudiantes ubicados en el nivel de logro “esperado”, como podría pasar también en los niveles superiores de logro, entre “esperado” y “destacado” (en el caso de Inglés). En cuanto al nivel de logro “en inicio”, el porcentaje de reducción evidente e inexorablemente tiene que ver con una dirección hacia los niveles superiores de logro (puesto que no hay otro nivel inferior), aunque los incrementos en casi todas las áreas deberían ser materia de análisis posterior.

Por otro lado, en relación a los resultados de las evaluaciones censales externas, de acuerdo con la sistematización comparativa realizada por el investigador, llevada a cabo con el apoyo del “Diagnóstico del progreso anual de aprendizajes de las y los estudiantes (CGE1)” del “Proyecto Educativo Institucional 2020-2025” (DOC-A), acerca de las evaluaciones aplicadas en los años 2015 (DOC-E1) y 2018 (DOC-E2), se pueden evidenciar las siguientes mejoras en las áreas curriculares evaluadas que fueron Matemática y Comunicación:

Tabla 7. Análisis comparativo de los resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes de los años 2015 y 2018

	COMUNICACIÓN		MATEMÁTICA	
Nivel de logro	2015	2018	2015	2018
Satisfactorio	10.4%	16.3%	7.5%	18.8%
En proceso	22.4%	40.7%	19.4%	21.2%
En inicio	55.2%	34.5%	53.7%	40.2%
Previo al inicio	12%	8.6%	19.4%	9.8%

Elaboración propia a partir de los resultados de las “Evaluaciones Censales de Estudiantes 2015” (DOC-E1) y los resultados de las “Evaluaciones Censales de Estudiantes 2018” (DOC-E2).

Como puede apreciarse en la tabla, hay una mejora relativamente importante de los resultados en el nivel de logro “satisfactorio” en ambas áreas evaluadas, aunque es más notorio en Matemática, donde el porcentaje de estudiantes ha aumentado a más del doble en este nivel, que es justamente el deseado. En cuanto al nivel de logro “en proceso”, si bien se evidencia un aumento, esto puede tener un significado positivo, ya que se debe principalmente a que hay menos estudiantes en nivel de logro “en inicio”, es decir, que hubo una escala hacia el siguiente nivel de logro, donde la reducción de estudiantes, principalmente en Comunicación, es considerable. En el nivel previo al inicio, lo contundente se percibe en Matemática donde el porcentaje de estudiantes se reduce prácticamente a la mitad y en el caso de Comunicación la reducción del porcentaje supone una dirección hacia los niveles superiores de logro.

Adicionalmente, y volviendo al cuadro comparativo registrado en el “Proyecto Educativo Institucional 2020-2025” (DOC-A), se puede evidenciar, por otro lado, que, en el marco del análisis de los resultados anuales de indicadores de eficiencia interna, los índices de repitencia han ido decreciendo de un 10.6% a un 6.2% en los 4 años implicados en la implementación del modelo “Meta”. De manera similar, en cuanto a los índices de permanencia de los estudiantes que culminaron los años escolares concernientes al periodo del 2015 al 2019, se revela una declinación considerable que pasa del 12.2% al 2.9%.

Finalmente, se precisa acotar, volviendo a la fundamentación del uso del método de estudio de caso en la presente investigación, de acuerdo con Yin (2014, citado por Priya, 2021), que este se trata de un estudio de caso de carácter “explicativo”, puesto que se pretende el hallazgo de ciertos factores causales o subyacentes que explican determinado fenómeno (el éxito de la innovación y las subsecuentes mejoras de la escuela seleccionada); es decir, que se busca encontrar el porqué y el cómo de la mejora de su eficacia gracias a su innovación.

2.3. CATEGORÍAS DE ESTUDIO

A partir del marco epistemológico sobre el enfoque y el método, la presente investigación comienza a operativizarse a través de ciertas categorías de análisis, las cuales son entendidas, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), como órdenes abstractos más elevados, es decir, conceptos más amplios capaces de agrupar (clasificar) conjuntos de otros conceptos más específicos o subcategorías entre las que se van estableciendo posibles jerarquías y relaciones conceptuales en función del mismo fenómeno; con la finalidad de delimitar las unidades con las que se trabaja, a partir del potencial analítico que comportan para predecir y también explicar.

Para el caso de la presente investigación, se predeterminaron, de forma abierta y flexible, y sin un afán dirigido de comprobar sino construir teoría, algunas categorías en función de la tipología de factores de Mejora de la Eficacia Escolar planteados en los modelos comprensivos vigentes, particularmente en el Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar validado por Murillo (2011), el cual se propone como el principal marco de análisis de este estudio; donde se encuentran, por un lado, los factores que atañen al contexto de la escuela y, por otro, los que tienen que ver con su dinámica interna:

Tabla 8: Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Factores del contexto	Presión para la mejora
	Recursos para la mejora
	Metas educativas
Factores del centro educativo	Cultura de mejora
	Procesos de mejora
	Resultados de mejora

Elaboración propia

Sin embargo, teniendo en cuenta que el proceso de categorización también puede darse de forma inductiva (Romero, 2005), se considera la posibilidad de que, a partir de la información recogida desde los sujetos y los documentos, se suscite el espacio para otras categorías y/o subcategorías no previstas; pues, allí es justamente cuando las nuevas posibilidades conceptuales emergen, en razón de los patrones y regularidades explícitos e implícitos en los datos recolectados, siempre considerando la decisión del investigador de respetar la especificidad de la data recolectada y/o la genuina perspectiva de los sujetos (Torres, 1998). En otros términos, el presente estudio incluye, en la línea de Rico, Alonso, Rodríguez, Díaz y Castillo (2006), las denominadas “categorías emergentes”, que eventualmente modifiquen o amplíen lo inicialmente planteado.

Cabe señalar que, para autores como Torres (1998), ambas formas de categorizar, deductiva y/o inductivamente, son complementarias. Aunque el primer caso sea más común en estudios cuantitativos también puede darse en estudios cualitativos.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

En virtud de lo expuesto, la presente investigación se operativizó, con miras al trabajo de campo, mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, debido a que esta facilita una aproximación más completa al fenómeno estudiado

(Pulido, 2015) y se caracteriza por su flexibilidad, que permite ajustarse al entrevistado, abriendo posibilidades para aclarar, reorientar e incluso motivar al interlocutor *in situ* (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz, 2013); lo cual permitió al investigador llegar a los niveles necesarios de profundidad y detalle en la percepción de los sujetos acerca de los factores de mejora que se pretenden analizar, redirigiendo, cuando era necesario, el hilo de la conversación; también, solicitando, mediante repreguntas, aclaraciones, ampliaciones o explicaciones, para obtener mayor información, con miras a la saturación de la data; e, incluso, promoviendo un clima comunicativo favorable a través de las funciones fáticas del lenguaje.

En cuanto a la elaboración del respectivo instrumento, el guion de entrevista, son las categorías y subcategorías especificadas del apartado anterior las que han dado lugar a las 6 preguntas abiertas de las que se parte (ninguna de ellas dirigida específicamente a algún criterio o descriptor incluido en los factores del modelo de referencia; todas abiertas). Dicho instrumento, por supuesto, previamente a su aplicación formal, pasó por un proceso de validación a través de una prueba piloto, aplicada a la Coordinadora General de otra escuela cajamarquina, también caracterizada por sus importantes logros nacionales e internacionales en innovación; es decir que, de alguna manera, se pretendió poner a prueba el instrumento con un caso similar al seleccionado para los fines de esta investigación; por medio de una reunión virtual de 35 minutos de duración, llevada a cabo en la plataforma de videocomunicaciones Zoom, el día 14 de septiembre del 2022 a las 21:45 horas; y cuya grabación fue posteriormente analizada con la asesora académica de este estudio para poder encontrar y discutir aspectos a mejorar. Esto permitió reformular algunas preguntas para tornarlas más abiertas, descartar una de ellas que era muy específica y se terminaba encontrando implícita en otra e, incluso, agregar una para poder obtener más información de una categoría que quedaba incompleta con una sola pregunta. Asimismo, esta preaplicación permitió tomar conciencia del importante valor de la repregunta para un estudio de caso donde es indispensable profundizar en las versiones de los informantes. Luego de todo ello, se obtuvo la versión final de dicho guion (Ver “Anexo 3. Instrumento de investigación (I): Guion de entrevista semiestructurada”).

Complementariamente, se aplicó, además, con la finalidad de llegar a una mayor profundidad y completitud en la interpretación y discusión de los hallazgos, la técnica del análisis documental, para obtener información relevante del contenido de los documentos de gestión; en particular, del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, así como del informe que reúne los proyectos o estrategias de innovación (denominado “Modelo Educativo ‘META’ para una comunidad educadora”). Estos documentos son producidos por la organización misma para construir su institucionalidad y le brindan un carácter de formalización a ciertas prácticas (Sime, 2016, citado por Revilla, 2020). Metodológicamente hablando, esta técnica también tiene algunas ventajas funcionales como el hecho de que se considera una forma no invasiva ni obstrusiva de abordar un caso, lo cual se traduce en una reducción de la preocupación ética, contiene información procesada y estable, además de que permiten ahorrar el tiempo que se invierte en una transcripción y otros recursos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014 y Morgan, 2021)

Por ello, se consideró el análisis de los documentos institucionales que dan cuenta de los resultados de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes, como son las “Actas consolidadas de evaluación integral del 2015” (DOC-D1) y las “Actas consolidadas de evaluación integral del 2019” (DOC-D2) y los reportes de los resultados de las “Evaluaciones Censales de Estudiantes del año 2015” (DOC-E1) y las “Evaluaciones Censales de Estudiantes del año 2018” (DOC-E2), año en que se realizó la última aplicación.

La información de carácter escrito fue recogida a través de una matriz de análisis documental (Sierra-Bravo, 1994), que comprendió las categorías y subcategorías planteadas en el apartado anterior sobre los factores de mejora de la eficacia del contexto y del centro como referencias flexibles, puesto que la posibilidad de obtener datos emergentes en la interacción con los documentos se mantiene, al igual que en la interacción con los individuos (Ver “Anexo 4. Instrumento de investigación (II): Matriz de análisis de documentos”).

2.5. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES Y LOS DOCUMENTOS

Teniendo en cuenta la centralidad de la subjetividad de los sujetos en un estudio cualitativo (cómo piensan, sienten y actúan), la investigación implica la valoración de la multiplicidad de perspectivas (Torres, 1998). Por ello, para poder obtener la información necesaria que permita el análisis exhaustivo que amerita un caso de estudio como el presente, se han seleccionado 7 informantes: por un lado, los 2 únicos directivos de la escuela, el director y la coordinadora pedagógica; puesto que, además de encontrarse por muchos años a la cabeza de la gestión institucional, son quienes iniciaron y vienen liderando las exitosas estrategias innovadoras de la institución desde el principio. Y, por otro lado, se han seleccionado 5 docentes titulares de diferentes áreas curriculares, cuyas versiones permitirán profundizar en la perspectiva y experiencia generada por las referidas estrategias enmarcadas en el modelo educativo Meta desde su posición como participantes activos en la elaboración, ejecución y actualización de los mismos; todo lo cual permitirá, consecuentemente, hacer un balance, y al mismo tiempo un contraste, teniendo en cuenta la variedad de los datos recogidos al discutir puntos de vista diferentes en torno a los factores detrás del éxito en innovación de la escuela.

Por todo ello, los informantes debieron reunir, para cumplir pertinentemente con el propósito de la investigación, algunas condiciones importantes como las antedichas y otras como el hecho de que contar mínimamente con 8 años de servicio en la misma escuela (esto último debido a que el proceso de consolidación de su modelo innovador y el subsecuente reconocimiento y premiación nacional e internacional de la escuela abarca el periodo de los años 2015 al 2021, aunque se hayan evidenciado sobre la marcha importantes antecedentes en los años anteriores). Además, también resulta relevante la carga horaria del docente, la cual nos facilita tener una idea del tiempo semanal que pasa en la escuela (lo que a su vez, tiene indirectas implicancias en la percepción sobre los factores de mejora que se pretenden analizar); tal como se detalla a continuación:

Tabla 9: Criterios de selección de los informantes

CRITERIOS	INFORMANTES
Cargo/Función	Directivos y docentes
Sexo	Femenino y masculino
Condición laboral	Nombrado o contratado
Tiempo de servicio en la escuela	8 años o más
Especialidad	Diferentes áreas curriculares
Días y horas lectivas por semana	Mínimamente 3 días y 10 horas

Elaboración propia

Tabla 10: Caracterización de los informantes

CÓDIGO	SEXO	CARGO/FUNCIÓN	CONDICIÓN LABORAL	TIEMPO DE SERVICIO EN LA IE	ESPECIALIDAD	DÍAS/HORAS LECTIVAS (SEMANA)
D1	M	Director	Nombrado	16 años	Comunicación	5/40
C1	F	Coordinadora pedagógica	Nombrada	33 años	Ciencias Sociales	4/12
P1	M	Docente	Nombrado	28 años	Ciencia y Tecnología	3/16
P2	F	Docente	Nombrada	21 años	Comunicación	4/16
P3	F	Docente	Contratada	8 años	Inglés	4/18
P4	M	Docente	Nombrado	9 años	Ciencias Sociales	4/16
P5	M	Docente	Contratado	8 años	Matemática	4/24

Elaboración propia

De forma anticipada a su selección, claro está, se tuvo en cuenta la accesibilidad a los informantes seleccionados, su disponibilidad para las entrevistas y su interés por aportar al tema de investigación.

Asimismo, se apeló a los documentos institucionales que sistematizan y formalizan las líneas (y también las prácticas) organizacionales y pedagógicas de la escuela, tanto las generales como las orientadas al desarrollo de su innovación educativa con la finalidad de obtener información relevante y pertinente que permita complementar y ampliar el panorama del análisis de los hallazgos y que estos resulten más completos y fidedignos. Para tal efecto, se solicitaron al área de Dirección, teniendo en cuenta su integridad, originalidad y funcionalidad (Hernández et al., 2014), aquellos documentos en los que se incluye información sobre la gestión institucional (donde se evidencie mínimamente la identidad de la escuela, su propuesta pedagógica, su diagnóstico institucional y análisis DAFO, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y sus líneas de acción actualizadas) e información alusiva a los procesos de innovación de la escuela, particularmente, del modelo educativo “Meta” (diagnóstico situacional, objetivos del modelo, descripción de sus estrategias, fundamentación, organización, descripción de sus procesos y su evaluación).

Los documentos debieron reunir, para ser realmente útiles, algunos requisitos importantes que tienen que ver, en consonancia con Morgan (2021), en primer lugar, con su autenticidad y representatividad, así como con su significado (o contenido) y, por supuesto, su pertinencia a los objetivos de la investigación:

Tabla 11: Criterios de selección de los documentos

Condición	Vigente
Data	Últimos 8 años
Contenido	Información general de la gestión institucional e información específica sobre los procesos de innovación a través del modelo educativo Meta

Elaboración propia

Tabla 12: Caracterización de los documentos

DOCUMENTO	CÓDIGO	CONDICIÓN	DATA	CONTENIDO
Proyecto Educativo Institucional	DOC-A	Vigente	2020-2025	Información sobre la gestión institucional
Informe de diseño, gestión y evaluación de proyectos de innovación educativa al Fondep	DOC-C	Vigente	2019-2022	Información sobre los procesos de innovación
Actas consolidadas de evaluación integral del antes y después del desarrollo de los proyectos de innovación	DOC-D1	Vigente	2015	Información sobre los resultados internos de aprendizaje
	DOC-D2	Vigente	2019	Información sobre los resultados internos de aprendizaje
Informe de resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE)	DOC-E1	Vigente	2015	Información sobre los resultados externos de aprendizaje
	DOC-E2	Vigente	2018	Información sobre los resultados externos de aprendizaje

Elaboración propia

2.6. PROCESO DE RECOJO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

A partir de la elaboración y validación de los instrumentos, se procedió a la aplicación de las entrevistas con los informantes seleccionados, con quienes se pactó, teniendo en cuenta una semana de anticipación en cada caso, una entrevista virtual que fue grabada a través de la plataforma de videocomunicaciones Zoom, fuera de su horario de trabajo, preferentemente por las tardes o noches, a su petición expresa y de acuerdo con su disponibilidad.

Una vez culminada la fase de entrevistas, se procedió a transcribir cada una de ellas de forma estrictamente literal, a partir de la revisión repetida de las grabaciones (hasta en 3 ocasiones cada una); teniendo en cuenta, más allá de los enunciados, los correspondientes signos ortográficos: de puntuación y también los auxiliares, que permitan mantener el sentido original de los

discursos, lo que implica, además, considerar el plano no verbal del lenguaje, es decir, la entonación, el volumen, los matices y las pausas.

Con las transcripciones en mano, y después de haber hecho una revisión final minuciosa de las mismas, se procedió a realizar de forma inductiva, siguiendo la línea del diseño de la Teoría Fundamentada, la codificación de las ideas de los informantes, entrevista por entrevista; utilizando, de la mano de Bonilla-García y López-Suárez (2016) y Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta en sus dos fuentes: la precodificación, que permite obtener códigos generados a partir de la subjetividad inductiva del investigador, y también la codificación *in vivo*, donde los códigos son las propias expresiones de los sujetos encontradas de forma literal o émica (y cuya riqueza amerita mantener su estado natural). Asimismo, se emplea, necesariamente, la codificación axial, la cual se sustenta en la búsqueda sistemática de las relaciones efectivas que mantienen los códigos (subcategorías) y las “familias” (categorías) entre sí; por medio de la interrelación y comparación deliberada. A continuación, se establecieron las correspondientes jerarquías y relaciones conceptuales entre códigos y familias: esto es lo que se conoce como “codificación selectiva”, la cual sucede en la medida que el investigador es capaz de atribuir a las relaciones conceptuales halladas la forma de un “relato”, empleando su habilidad para comprender y dar sentido a la data (Strauss & Corbin, 2002).

Es decir que, en conjunto, siguiendo a Glaser y Strauss (1967), Milliken (2010), Taylor y Francis (2013), Torrance (2011), Tucker-McLaughlin y Campbell (2012); citados por Hernández et al. (2014) y Khan (2014), se produce necesariamente un primer nivel de teorización, nacido de la genuinidad de los datos obtenidos en el campo, circunscrito y válido, claro está, para el contexto concreto en que se desarrolla el fenómeno. Esta teoría emergente (o sustantiva), si bien mantiene una naturaleza situada o local, posee riqueza interpretativa y aporta nuevas perspectivas para un objeto de estudio en general; y, lógicamente, debe ser contrastada y validada con la literatura: segundo nivel de teorización.

Por su lado, se aplicó, paralelamente, una matriz de análisis documental a los documentos institucionales seleccionados, recuperando la información

pertinente en función a cada una de las categorías y subcategorías obtenidas de forma emergente (sin dejar de lado las preestablecidas), de forma literal: respetando la integridad de los fragmentos; para luego, de la misma forma en que se procedió con las transcripciones de las entrevistas, realizar la respectiva codificación inductiva, utilizando, igualmente, la codificación abierta y la codificación *in vivo*, y así pasar a la codificación axial que permita establecer relaciones con los hallazgos codificados ya extraídos de las versiones de los informantes.

Por ello, en el capítulo siguiente sobre la interpretación y discusión de los resultados, se propone, inductivamente, un discurso genuinamente nacido de la subjetividad de los informantes y los documentos acerca de los factores conducentes del éxito en innovación de la escuela a través de su representativo “Modelo educativo Meta, para una comunidad educadora”. Aunque, lógicamente, también se haga un contraste de cada elemento hallado con la teoría (Tucker-McLaughlin y Campbell, 2012; citados por Hernández et al., 2014), específicamente, con el Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar de Murillo (2011), que es el modelo conceptual principal e inmediato de referencia.

2.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Finalmente, para cumplir con los principios éticos dispuestos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016), el presente estudio realizó, en primer lugar, un consentimiento informado (Ver: “Anexo 2. Protocolo de consentimiento informado para la aplicación de entrevistas”), con el fin de que los participantes conozcan los objetivos, la metodología y los alcances de la investigación; así como también, sus derechos, libertades y beneficios (esto es: respeto por las personas). También se aseguró el bienestar de los involucrados tomando todas las precauciones y ponderando las consecuencias, tanto en el proceso de realización de las entrevistas como en la difusión de los resultados (principio de beneficencia; no maleficencia y responsabilidad). Asimismo, el

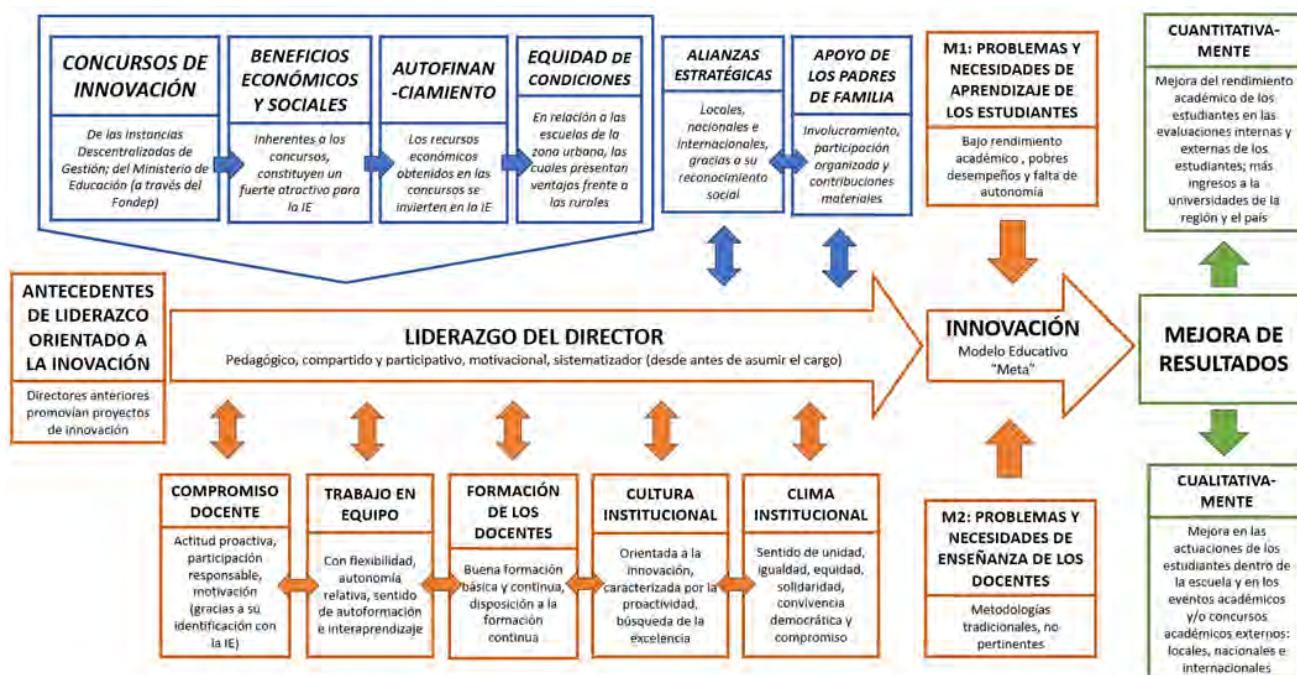
investigador se comprometió con mantener la integridad científica, trabajando de forma honesta y veraz en relación a la obtención, análisis y conservación de los datos que sirven de base a esta investigación.



CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como corresponde a esta sección, aquí se presenta la información inductivamente obtenida durante el proceso de trabajo de campo, en coherencia, claro está, con el objetivo central de la presente investigación: “Analizar los factores de Mejora de la Eficacia Escolar” en la escuela seleccionada (SVP* en adelante) como caso de estudio. En este sentido, se plantea, inicialmente, una propuesta gráfica genuina que plasma orgánicamente, en su estado natural, los elementos recolectados (y sus jerarquías y relaciones), a partir de la interacción directa con la multiplicidad de perspectivas de los informantes del estudio y sus documentos, tal como amerita, según Creswell (2007, citado por Khan, 2014) un proceso de recolección basado en la teoría fundamentada:

Figura 6. Propuesta gráfica de teorización a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo



Elaboración propia

Como puede apreciarse, en esta dinámica interactiva de los factores internos y externos, son los primeros los de mayor predominio, aunque se evidencia una importante influencia de los factores externos. En este marco, se denota claramente un liderazgo del director orientado a la innovación, la cual se convierte en el proceso central de la escuela para la mejora de sus resultados (cuantitativa y cualitativamente hablando). Dicho liderazgo, como factor fundamental, a su vez, se encuentra predispuesto por ciertos antecedentes (directores anteriores que promovieron la innovación) y coadyuvado por otros factores como las motivaciones internas para mejorar, el compromiso de los docentes, su buena formación, el trabajo en equipo, la cultura y el clima institucional. Sin embargo, es innegable la consistente influencia sobre estos factores internos de un conjunto de factores externos empezando por el atractivo hacia los concursos de innovación y los beneficios económicos y sociales inherentes que han permitido a la escuela superar ciertas limitaciones en sus condiciones y recursos para autofinanciar la equiparación de sus condiciones, junto con el apoyo externo de alianzas estratégicas locales, nacionales e internacionales y el apoyo de la comunidad educativa.

A partir de esta estructura funcional marcada por las versiones de los sujetos y los documentos, se desarrolla la construcción de la narrativa, en coherencia con los objetivos específicos de la investigación, respetando, como se ha explicado, la autenticidad jerárquica y relacional de los hallazgos; para luego, al final de cada subapartado (el cual se corresponde con cada factor encontrado), se realice un diálogo conceptual con el marco de la investigación, particularmente, con lo planteado por el Modelo Iberoamericano de Mejora de la Eficacia Escolar (MIMEE) validado por Murillo (2011).

3.1. LOS FACTORES INTERNOS, “LA PRINCIPAL MOTIVACIÓN”

Claramente, son los factores internos, según el nivel de relevancia y las relaciones particulares que les atribuyen los informantes y los documentos, los que priman al momento de ponderar los vectores que se encuentran detrás del éxito de la innovación de la escuela y sus mejoras derivadas, a través de su modelo educativo Meta; por ello, aparecen en primer lugar.

Particularmente, la tipología planteada por el MIMEE, validado por Murillo (2011), en el marco de los “Factores del centro educativo”, los agrupa en el factor de “Cultura de mejora”, los cuales, para el autor, se puede considerar como la “base” de todos los procesos de cambio para la mejora de la eficacia escolar.

A continuación, empezando por el liderazgo del director (al que se le otorga mayor valía) se aborda cada uno, manteniendo la mencionada autenticidad, estructural y funcional, de la información recogida.

3.1.1. El liderazgo del director

De manera transversal a los discursos de los informantes, y de acuerdo con el propio “Proyecto Educativo Institucional de la organización 2020-2025”: “El papel del liderazgo en la gestión de la calidad es la columna vertebral como estrategia de mejora” (DOC-A), se destaca, como el factor interno de mayor relieve para el éxito de la innovación de la escuela y la subsecuente mejora de sus resultados, el “liderazgo directivo”, el cual mantiene, en primer lugar, un carácter

preponderantemente pedagógico: “(...) hacer Dirección en una institución educativa debe ser siempre una tarea pedagógica (...) Y por eso yo decía de que es importante tener un líder pedagógico, alguien que sepa de lo que habla, ¿no?; nadie da lo que no tiene” (P1); y se traduce, a través de la figura del director, en orientación, tanto pedagógica como normativa, para los docentes, quienes valoran, en tal sentido, la buena preparación del director y, en consecuencia, su importante rol como guía: “(...) él no es una persona, por ejemplo, que te manda a hacer las cosas, sino que primero te enseña, ¿no?, te dice cómo hacerlo” (P3); y, en el mismo sentido: “Él siempre es de las personas que está siempre capacitándonos, siempre. Como se dice, si hay alguna novedad, siempre nos está comunicando de las últimas directivas” (C1).

Para el propio director, incluso, el factor clave detrás del éxito de una escuela innovadora es, precisamente, el liderazgo pedagógico, el cual se ejerce a través del conocimiento propiamente pedagógico y el conocimiento normativo: “(...) y el liderazgo pedagógico se da con el conocimiento de la norma nacional, en este caso, desde el Currículo Nacional por competencias, porque un proyecto de innovación educativa tiene que aterrizar para un propósito del currículo; no es para otra cosa” (D1).

En suma, se encuentra que, tanto lo pedagógico como lo normativo por parte del mando principal, ha sido sumamente importante:

A* conoce bastante sobre el currículo por competencias (él justo es asesor curricular en la universidad) y, si te das cuenta, todos los proyectos de innovación del colegio apuntan al trabajo por competencias. Entonces, como ese es su fuerte, él mismo capacita, se reúne con los profesores, por áreas a veces, para orientarlos. Y, bueno, por el otro lado, por su función misma también de director de tantos años maneja bien el tema normativo: leyes, directivas, resoluciones y eso (...) Y desde que recuerdo, siempre ha estado metido en esto de los concursos de la UGEL,

la DRE, el Ministerio, incluso cuando era profesor; por eso, él sabe ya cómo es el proceso y todo de concursar y de la innovación, incluso lo han invitado directo (P5).

Asimismo, se pone el acento, tal como consta en la propia Misión de la organización, en "(...) el ejercicio de un liderazgo compartido" (DOC-A), el cual se denota en el hecho de que: "Los docentes y trabajadores han asumido un rol protagónico dentro de la organización (...) El liderazgo compartido y dinámico convierte a todos los miembros de la comunidad (trabajadores, estudiantes y padres de familia) en personas proactivas" (DOC-A).

Lo cual ha permitido integrar y comprometer a los todos actores de la comunidad educativa en las estrategias innovadoras del modelo educativo Meta:

Todos en la comunidad educativa de SVP*, incluidos los padres de familia más el director (...) y también el apoyo de los demás integrantes como, por ejemplo, el personal administrativo, el personal de servicio: todos, toditos estamos inmiscuidos en el proyecto Meta; nadie se salva: todos, todos aportan con algo de acuerdo a su posición dentro de la institución educativa (P4).

Promoviendo de esta manera la contribución de los docentes en los procesos que conciernen a las estrategias de innovación: "Creo que mucho depende del liderazgo que ejerce acá A*, ¿no? Quedamos en hacer algo y como que todos estamos ahí, todos aportamos" (P3); gracias a lo cual se evidencia que, si bien las ideas básicas iniciales para las estrategias fueron promovidas por los que actualmente se desempeñan como directivos, los docentes también han contribuido con ideas nuevas:

Varios de los proyectos han surgido del propio intercambio con los profesores, se podría decir. En reuniones de trabajo colegiado durante el año o al final cuando evaluamos todos los proyectos también se mejora los que hay para el siguiente año se vuelven a presentar. Por ejemplo, el proyecto de “Semillero de Jóvenes Investigadores” surgió de la idea de la profesora E*, que lo propuso a partir de un desastre natural que hubo aquí hace años (P5).

Y, sobre la marcha, también los docentes han contribuido sobre la mejora (o actualización) de las estrategias ya propuestas:

Y ya para la ejecución siempre hay líderes de los proyectos que son normalmente los profesores nombrados que se encargan de organizar sus equipos, también con los contratados, para cada estrategia y van informando cada cierto tiempo en asambleas, aunque más es a fin de año donde se define bien cómo va a ser el proyecto para el próximo año: qué cambios va a haber y todo lo demás (P3).

Del mismo modo que sucede con los padres de familia, quienes han incrementado notablemente su grado de involucramiento con la escuela, pues ahora participan más directamente de las propias estrategias del modelo educativo “Meta” y, también se comprueba un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje y formación integral en general de sus menores hijos en general (este punto se desarrolla sólo referencialmente aquí, puesto que, en el siguiente apartado sobre los factores externos, se analiza con detalle).

Esto devela, en conjunto, un interés del director por promover un sentido de comunidad (Sammoms, 2011), el cual, dicho sea de paso, va más allá de las fronteras de la escuela y de los actores educativos inmediatos, buscando

involucrar otros agentes de afuera capaces de aportar de alguna u otra manera a la innovación y a la escuela en general, los cuales se traducen en alianzas estratégicas, principalmente con instituciones locales (Municipalidad distrital, centro de salud de la localidad, Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescente [Demuna], Fiscalía, universidades); aunque también nacionales (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana [Fondep], donde ahora se desempeña como presidente del Directorio); e incluso internacionales: convenios con escuelas de Alemania (intercambios estudiantiles y docentes) a través de la Municipalidad de Treptow-Köpenick de Berlín, entre otros (del mismo modo, este punto se desarrolla con más detalle en el siguiente apartado sobre los factores externos).

Además, el mencionado liderazgo del director posee un cariz motivacional relacionado con lo socioafectivo. A esto le llaman los propios informantes “el rol motivador del director” (P5), el cual inicia con el reconocimiento del esfuerzo de los trabajadores:

Otra condición importante en la organización es la motivación permanente que se genera en todos, de forma extrínseca e intrínseca, se reconoce la labor de los docentes y trabajadores desde las acciones más pequeñas hasta las más loables, se destaca la labor de los docentes dentro y fuera del aula, se destaca el trabajo de los estudiantes y padres de familia (DOC-A).

Y también se expresa firmemente en su capacidad para persuadir a los docentes, a través de su actitud y compromiso, acerca de la importancia de la innovación para mejorar los resultados de SVP*, así como de los beneficios de participar en los concursos de innovación (no se puede negar), de dar ánimo a todos e, incluso, ofrecer soporte emocional en casos de dificultad: “Honestamente, si A* no hubiese sido el gestor de este proyecto, a lo mejor no nos hubiésemos involucrado (...) yo creo que en todo proyecto tiene que haber un líder, tiene que

haber una persona que monitorea, que dirige, que da las ideas y que convence al resto” (C1); en esta línea:

Yo creo que el factor principal de todo ya, y así resumiendo, es el liderazgo que hemos tenido del director: primer punto. Él anda metido en todo y sigue y sigue. Siempre preocupado, siempre tratando de que innovemos (...) el líder es el que mueve todo, ¿no?, el que está allí, el que está motivando, despertándonos el entusiasmo: a veces decaemos, a veces no queremos ni ver el proyecto, pero ahí está el director: “Alégrense de que el Ministerio de Educación ha tomado en consideración estrategias de nuestro colegio” (...) Entonces, como que nos levanta el ánimo, ¿no? Yo pienso que ese es el factor importante (P4).

Sin embargo, el liderazgo del director no se remite solamente a su gestión desde el área de Dirección en los últimos 7 años, sino que, como docente en la misma escuela, desde que empezó, muchos años antes del auge de los proyectos de innovación (más de 10 años atrás), ya destacaba por su trabajo innovador e ímpetu en el aula, pues: “A*, desde muy joven, tenía muchas ideas innovadoras” (P1) y “(...) en ese año 2001, llegó al colegio reasignado y fue pues prácticamente el motor, el gestor de esta etapa del colegio de presentar proyectos de innovación” (C1); desde allí, ya venía sumando a sus iniciativas a otros docentes y articulando esfuerzos, es decir, ya denotaba liderazgo como profesor.

En el año 2000, llegué a la institución educativa y allí laboré hasta el 2004, o sea unos 4 años aproximadamente, y en esta desarrollé ya proyectos de innovación educativa (...) y ya a partir del 2011-2012, yo retorno a la IE y, del 2012 al 2014, seguí dictando en aula, y justamente durante estos dos años, otra vez, como ya estaba en aula y, para mí, es un espacio

espléndido para experimentar e innovar; y durante esos 4 años que estuve nuevamente en aula, me puse a investigar, a ver qué podíamos hacer, cómo cambiar mi práctica pedagógica como docente en esa oportunidad en aula y es ahí donde, desde mi iniciativa, empiezo a promover algunas innovaciones a nivel interno (...) con algún otro grupo de maestros en el aula, con 2 o 3 maestros más que nos unimos: “Hay que hacer esto, hay que evaluar de esta manera”; entonces, se acoplaron ahí a hacer el proyecto; luego lo inscribimos al formato del Ministerio (D1).

Desde el MIMEE (Murillo, 2011), este importante liderazgo al que se hace alusión se presenta como el factor “Dirección escolar” y se caracteriza, en primer lugar e imprescindible, por tener un carácter participativo, el cual se condice con los hallazgos que al respecto se han encontrado en SVP, en los que se manifiesta la participación activa de los docentes en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las estrategias del modelo educativo innovador (Meta); y, también, la participación de los padres de familia, no solo en las estrategias innovadoras de la escuela, sino en la escuela en general y la formación integral de sus menores hijos; incluso, se habla de un involucramiento del personal no docente. Además, se incluyen las alianzas estratégicas con instituciones externas como parte del efecto integrador de la gestión del líder a nivel interinstitucional.*

Por su lado, para el MIMEE (Murillo, 2011), la dirección escolar recae normalmente, como es el caso de la escuela seleccionada, en la figura del director de la organización, quien debe mostrar una “actitud consistente”, caracterizada por el compromiso, el cual se refleja en la dedicación del director de la escuela para estar detrás de todos los procesos y actores, tal como señalan los informantes, de la mano de su capacidad para motivarlos, que es otro de los puntos que el MIMEE resalta, junto con el hecho de que el director debe ser “competente”, algo que se encuentra y describe ampliamente desde el principio,

principalmente, en razón de la alta preparación y conocimientos pedagógicos y normativos.

Adicionalmente, y como un rasgo particular de SVP, los informantes resaltan que el director mostraba sus dotes de liderazgo desde que era profesor, muchos años antes de asumir el cargo directivo de manera formal; lo cual termina teniendo importantes implicaciones en el éxito de la innovación de la escuela durante y después (esto se relaciona con las experiencias previas de innovación y el compromiso de los docentes, que se analizarán en el siguiente subapartado).*

3.1.2. Antecedentes de liderazgo e innovación

Más aún, el referido liderazgo presenta importantes antecedentes, que van, incluso, más allá del director actual; pues resulta ser que en SVP* hubo importantes líderes anteriores también orientados a la innovación:

¿Y cómo empezó toda esta historia? Digamos que gracias a personas que asumieron el liderazgo en un determinado momento, ¿no? (...) Suerte con algunos directores más que con otros (...) y nosotros hemos tenido muy buenos líderes pedagógicos en SVP (...) Yo creo que el primer innovador, por lo menos el que yo recuerdo más, ha sido H* Z* (y, obviamente, después A*, ¿no?). Pero cada uno, en su momento, pasando por E* S*, por S* A*, por este nuevo y varios otros, ¿no?, cada uno en su momento algo le aportó a la institución (P1).

Así lo reafirma el informe del modelo educativo Meta al Fondep, según el cual, en la narración sobre sus orígenes, este:

(...) tiene una historia de más de 15 años de innovación que empezó en el año 2001 con un pequeño equipo de docentes y directores entusiastas,

entre ellos: el Prof. CHZ*, la Prof. ESA*, el Prof. RCT y el Prof. ABH*, quienes se interesaron por formular proyectos que sumen al cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como en las prácticas pedagógicas de los docentes (DOC-C).

Como puede apreciarse, todos estos precedentes, anteriores a la gestión actual (incluso desde los años 90), han dejado un valioso aporte a la historia de la escuela, a través de experiencias relacionadas con innovación educativa, que han marcado importantes hitos de cara al éxito actual; entre otras:

Mira, antes que llegue A* (...) ya desde los años 92-93 (a lo mejor un poco más) ya teníamos un modelo de un proyecto: era el proyecto de “Evaluación Docente”. Este era un proyecto de evaluación integral que, luego, justamente ese proyecto, también se lo sistematizó y se presentó a un concurso a nivel del Ministerio de Educación; pero ya se lo venía trabajando muchos años antes (C1).

Al punto de que muchos de los docentes que fueron sumándose a la organización a lo largo del tiempo coinciden con versiones tales como: “(...) cuando yo llego a la institución educativa, yo ya encontré una institución educativa innovadora, o sea, ya habían ganado varios concursos” (P2); lo cual constituye, de acuerdo con los sujetos, “una base fundamental” que ha propiciado el despegue de la innovación posterior: “(...) y básicamente, pues ya con las experiencias anteriores que habíamos tenido, como que fue la base fundamental para que A* nos proponga, ¿no?: “¿Qué dicen si juntamos todos estos proyectos y lo hacemos uno solo?” (C1).

A partir de estos antecedentes, sin embargo, es que se vuelve a la figura del líder actual, y se rescata otro de sus aportes decisivos en el marco de la historia de innovación de la escuela: su capacidad, y también voluntad, para recoger y

sistematizar las experiencias previas de innovación (varias de las cuales parten de su inventiva, claro está), con miras, a los concursos de innovación promovidos por las autoridades educativas en ese tiempo:

Lo que pasa es que, si bien varios proyectos ya se habían venido trabajando, no era un tema institucional, sino más de aula o grupos: de algunos profesores, tal vez. Lo importante sucede cuando se empiezan a juntar, a organizar los proyectos, a sistematizar, digamos; y es ahí, cuando ya tiene un rango formal, digamos: en documentos que se iban trabajando y presentando (P5).

Incluso, para algunos, de forma reduccionista, lo que mayormente se ha hecho por parte de la gestión vigente es solamente eso: formalizar lo que ya existía en la escuela: “Creo que, en los últimos años, lo que se ha hecho es más sistematizar el trabajo y por eso se ha notado mejor (...) haciendo, digamos, de la innovación una propuesta formal” (P1). Aunque es evidente que el aporte del líder actual ha sido determinante, no solo en este aspecto y todo lo referido anteriormente, sino en la propia formulación de los proyectos, muchos de los cuales partieron de su iniciativa:

Y ya en el año 2015, cuando asumo la Dirección, prácticamente junto los proyectos del año 2001-2002-2003, que esos ya habían sido públicos y nacionales, declarados ya y estaban institucionalizados, y junto, reúno, con los 3 o 4 proyectos que yo de manera personal ya había trabajado en mi segundo momento después de la DRE (2012-2013-2014), y es ahí cuando los junto que nace más o menos el modelo educativo “Meta” (D1).

Y es de esta manera, básicamente, reuniendo de forma sistemática el conjunto de los proyectos de innovación previos y los propuestos sucesivamente, como nace el reconocido “Modelo educativo Meta, para una comunidad educadora”

que llevó a la escuela al reconocimiento nacional e internacional y la mejora progresiva de sus resultados.

Estos antecedentes de liderazgo orientado a la innovación de la escuela seleccionada tienen que ver con el factor “Historia de mejora” del MIMEE (Murillo, 2011). Al respecto, el modelo señala que las organizaciones que han tenido la oportunidad de poner en práctica experiencias previas de mejora tienen una mayor apertura y facilidad para emprender nuevas iniciativas y esfuerzos. Según los informantes y los documentos, tal es el caso de la institución educativa SVP, la cual, gracias a los líderes anteriores, interesados por la innovación, y, consecuentemente, los proyectos que promovieron, la gestión vigente estuvo en la capacidad de consolidar (“sistematizar”, “formalizar”, etc.), junto con nuevas propuestas actuales, el sólido modelo innovador que ostentan, y que les ha permitido, no solamente conseguir mejoras organizacionales y en relación a sus resultados escolares, sino obtener un reconocimiento nacional e internacional, que ha implicado otras mejoras derivadas (como se verá más adelante).*

3.1.3. Motivaciones internas para la innovación (I): los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Detrás del surgimiento del modelo innovador “Meta”, subyacen, no obstante, importantes factores de fondo que son señalados como “las principales motivaciones” (P2) para emprender el camino de la mejora a través de la innovación. Estas motivaciones tienen que ver, en principio y directamente, con una problemática pedagógica. De hecho, para los propios sujetos existe una relación causal que se recalca: “Allí apareció, porque todo proyecto de innovación se centra en una problemática pedagógica (...) A partir de esas problemáticas, de esas necesidades referidas a aprendizajes y a la organización de la IE se han planteado esos proyectos” (D1).

Dicha problemática de carácter pedagógico parte de las limitaciones que enfrentaban los estudiantes en relación a sus procesos de aprendizaje, tanto en su desempeño netamente académico: “Creo que el problema va más que todo porque los estudiantes, como es el caso de la mayoría de las escuelas rurales,

tú sabes, tienen un nivel académico bajo, inferior de repente al de una escuela de la ciudad” (P5); como en su desempeño a través de actuaciones, en todo lo cual también se evidenciaba falta de autonomía para la propia gestión de sus aprendizajes:

(...) la finalidad del proyecto también es desarrollar la autonomía en el estudiante porque, bueno, la característica de los estudiantes allá es que eran estudiantes muy pasivos: poco participativos, les cuesta abrirse, que siempre están esperando recibir las indicaciones de los docentes para hacer alguna tarea, ¿no?; no iban más allá, no investigaban más, se quedaban solo con lo que los brindaban los profesores (P3).

En aras de lo cual, Meta buscaba que, justamente, que los estudiantes sean “(...) los protagonistas del aprendizaje: asumiendo compromisos, participando en la implementación de las estrategias; incluso, ellos son quienes se encargan de dar a conocer a las diferentes instituciones que visitan el colegio sobre la implementación del proyecto y los logros obtenidos” (DOC-C).

En atención a los problemas expuestos, el objetivo principal del modelo educativo Meta expresa su intencionalidad pedagógica en los siguientes términos: “Fortalecer la gestión de aprendizajes autónomos en los estudiantes de la institución educativa SVP*, mediante la implementación de un modelo educativo con múltiples estrategias denominado Meta” (DOC-C); de la mano de sus objetivos específicos, uno de los cuales atañe directamente a los resultados de aprendizaje que son los que se espera esencialmente mejorar, a través de estrategias específicas propias del modelo: “a. Lograr en los estudiantes mejores resultados de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de sus capacidades comunicativas e investigativas, aprendizaje diferenciado e implementación de proyectos de emprendimiento, en el marco de una interacción permanente con la comunidad” (DOC-C).

Por otro lado, la interpretación de esta problemática proviene, formalmente, de un diagnóstico institucional, basado en el análisis de data cuantitativa, principalmente, a partir de las actas de evaluación de cada año y los resultados de las evaluaciones externas, cuya data se encuentra procesada en sus dos principales documentos de gestión: El Proyecto Educativo Institucional (DOC-A) y el Plan Anual de Trabajo; a través de sus correspondientes instrumentos de recojo:

Claro, eso se trabaja con base en data; no en base a lo que se me ocurre, sino que uno tiene datos de los años anteriores, lo que llamamos: “fuentes confiables de información”. O sea, ¿de dónde sabes que tus estudiantes no tienen buenos resultados? (...) Por eso, se aplican algunos instrumentos de recojo de información y son estos instrumentos los que nos permiten darnos cuenta de qué problemática debemos priorizar, qué necesidades podemos priorizar. Por ejemplo, una de las fuentes confiables de información son las actas de evaluación (...) no solamente del último año, sino, por lo general, nosotros tomábamos de los 3 o 5 últimos años (D1).

Junto con la aplicación de algunas otras técnicas e instrumentos, elaborados internamente por los propios directivos y docentes, como entrevistas y cuestionarios aplicados a los estudiantes de manera muestral:

(...) hasta el año 2019, nosotros aplicábamos otros instrumentos propios para el proyecto y lo hacíamos a través de entrevistas con los estudiantes o cuestionarios que son propios para el proyecto, con estrategias, con indicadores, con ítems propios para el proyecto y lo hacíamos a una muestra de estudiantes; por ejemplo, si teníamos que ver con que los chicos están avanzando se les preguntaba pues si, por ejemplo, hoy en

día ya sientes que dominas más estrategias, que comprendes mejor... O sea, un instrumento alterno que también es una fuente confiable (C1).

También se vislumbra que las “motivaciones” del modelo apuntan en dirección a la equidad educativa, pues, para la mayoría de los informantes, es importante equiparar las condiciones, no solo pedagógicas, en relación con las escuelas urbanas de la región:

Ese siempre ha sido nuestro principal objetivo: que los resultados de nuestros estudiantes cada vez sean mejores, sabiendo que somos una institución educativa rural. Entonces, nuestros estudiantes siempre tenían desventajas frente a las instituciones educativas urbanas, pero terminando el colegio nuestros estudiantes tenían que competir con esos estudiantes; entonces, la finalidad principal era eso: ponerlos al nivel de las instituciones educativas urbanas (P2).

De esta manera, se comprueba que en la escuela seleccionada existen motivaciones internas de carácter pedagógico, primeramente, en relación a los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes; lo cual se convierte, según el MIMEE (Murillo, 2011), en una forma de “presión interna para mejorar”, generada a partir de situaciones desfavorables como las antedichas (limitaciones en el rendimiento académico de los estudiantes, en sus actuaciones y su autonomía; así como, en el caso específico de SVP, una necesidad de equiparar las condiciones pedagógicas de sus estudiantes en relación a los de la zona urbana), que impulsan a la escuela a desarrollar procesos de cambio y mejora que, en el caso particular de SVP*, se dan, principalmente, gracias a su innovación educativa (a través de su modelo Meta), con el trabajo de los actores internos.*

3.1.4. Motivaciones internas para la innovación (II): los problemas y necesidades de enseñanza en los docentes

Pero para lograr ese importante cambio hacia la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, claro está y según se refiere ampliamente, era fundamental mejorar e innovar en los procesos de enseñanza por parte de los docentes: “No solamente estamos abocados a los estudiantes, sino también a una pieza fundamental que es el docente; para esto, tenemos estrategias específicas para el docente” (P2); ya que su enfoque y metodología, inicialmente, se tornaban tradicionales, rígidos y poco pertinentes: “(...) una enseñanza tradicional (¿se acuerda que nosotros lo hemos vivido también?): el profesor entraba, explicaba: ‘bla, bla, bla...’, que no llegaba a los estudiantes y el alumno no participaba en nada” (P4); tal como se condice con lo expresado en el diagnóstico de los documentos: “La problemática de la IE estaba centrada en las inadecuadas prácticas pedagógicas, en la labor docente y en el equipo directivo; que han influido en los aprendizajes de los estudiantes” (DOC-A).

Ante lo cual emerge la imperiosa necesidad de una “transformación pedagógica”: “(...) ¿cómo transformar la escuela a través de otras prácticas pedagógicas?, [ya que] en esos años nos centramos en el tradicionalismo” (D1); y así alcanzar el segundo objetivo específico del modelo innovador de la escuela: “Fortalecer la práctica pedagógica de los docentes mediante la promoción de espacios de interaprendizaje, investigación, trabajo colegiado, comunidades de aprendizaje y docencia compartida” (DOC-C).

Por ello, se deviene en que otra de las motivaciones de carácter pedagógico que subyace al modelo educativo Meta es atender la problemática y las necesidades de los docentes, considerados como un elemento mediador central para mejorar los aprendizajes de los estudiantes:

A través del modelo, lo que se busca también es, por su propia naturaleza, innovar: cambiar la forma tradicional que trabajaban los profesores, por formas-metodologías, eh, orientadas a lo que se busca hoy, ¿no?: el

desarrollo de competencias en los estudiantes (...). Si no, ¿cómo vas a cambiar los aprendizajes sin cambiar la forma de enseñar? (P5).

En coherencia con lo antedicho, los propios informantes resumen sus motivaciones en relación a los problemas y necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de docentes y estudiantes:

“A raíz de la problemática, tanto por parte de los alumnos, que no había un buen rendimiento, como por parte de los docentes, ¿no?, que no tenían otras estrategias didácticas así para poder desarrollar la enseñanza-aprendizaje por competencias; entonces, allí, a partir de ese momento comienza a implementarse estas estrategias, este modelo (P4).

Y como resultado cualitativo (“impacto”) de esta transformación pedagógica a través de Meta, según se explicita en su informe al Fondep, ahora la situación ha cambiado:

Los docentes hacen uso constante de las estrategias contextualizadas a cada sesión de aprendizaje y docencia compartida: se ha dejado de lado la enseñanza tradicional, que solo formaba estudiantes acríticos, dictado de clases homogéneas, con la implementación del proyecto, para planificar se toma en cuenta las características e intereses de los estudiantes, se trabaja aprendizaje diferenciado para las cuales se toma en cuenta el registro semáforo: de esta manera se trabaja teniendo en cuenta ritmos y estilos de aprendizaje, la docencia compartida que hacen los docentes influye en el logro de aprendizajes significativos, para que de esa manera los estudiantes sean capaces de enfrentarse a los desafíos de la sociedad (DOC-C).

Como en el caso del acápite anterior, se trata de otra motivación interna presente en la escuela seleccionada, aunque, esta vez, relacionada a los problemas y necesidades de los docentes y sus procesos de enseñanza (pues se evidenciaba una enseñanza tradicional no pertinente). Esta motivación también guarda relación con el factor “presión interna para mejorar” del MIMEE (Murillo, 2011), puesto que los procesos de cambio y mejora parten, nuevamente, de una situación desfavorable en el seno de la organización, que la moviliza hacia la mejora. Por su lado, desde la óptica general del MIMEE, en este caso, la mejora a nivel de docentes se traduce en un “resultado intermedio”, como una variable mediadora para la mejora de los resultados de los estudiantes, que constituyen el resultado final (Creemers et al., 2007; Stoll & Fink, 1996).

En ambos casos de presión interna, tanto la situación desfavorable que atravesaban los estudiantes como la de los docentes, se evidencia un claro nivel de conciencia y asunción por parte de los sujetos en cuanto a los problemas y necesidades pedagógicas de la escuela, a partir de lo cual se han planificado y desarrollado acciones de mejora (a través de las estrategias de innovación del modelo Meta). Esto se reconoce en el MIMEE (Murillo, 2012) como el factor “propiedad de la mejora” y se relaciona con el compromiso y la motivación, que se analizarán en el siguiente subapartado.

3.1.5. “El compromiso de los docentes” y sus factores subyacentes

A su vez, para el despliegue de la innovación en la escuela, se evidencia, ante todo, el trabajo comprometido de los docentes dirigido al desarrollo de las estrategias innovadoras enmarcadas en el modelo educativo “Meta”:

“Docentes: se han involucrado mediante la conformación de comisiones para trabajar las diferentes estrategias, también se ve en la docencia compartida que hacen semanalmente juntamente con otros docentes, cuando asesoran a los estudiantes en diferentes proyectos de

emprendimiento y del área de Ciencia y Tecnología, desarrollo de la monografía, participación en las tertulias familiares e implementando el proyecto y proponiendo nuevas ideas (DOC-C).

Pero más allá del compromiso profesional y laboral inherente, igualmente entran a tallar otros factores internos particulares, esta vez, más directamente relacionados con el aspecto moral y socioemocional de los docentes, que han concommitado el liderazgo directivo y que, por supuesto, se relacionan directamente con las motivaciones internas antedichas; como es el caso, para empezar, del compromiso moral de los docentes: “(...) siempre, yo creo, que el principal de los secretos para el éxito es el compromiso de los docentes, porque esas mismas ideas con un grupo de docentes no comprometidos no creo que hubiesen sido tan exitosas” (P1); de esta manera, para los propios informantes, cabe preguntarse: “(...) ¿qué ganas con un maestro que puede ser muy jovial, que conoce, que maneja, pero de pronto dice: ‘Profesor, ¿sabe qué?, ya terminaron mis horas; ya me voy...?’; ya no quiere dar más allá y tú, ¿qué puedes hacer?” (D1).

Tal compromiso se refleja, principalmente, “(...) en una actitud siempre proactiva y una participación seria, creo yo, y responsable: como que se lo toman en serio, ¿no?, que se ha visto por parte de los docentes desde antes, incluso antes de armar todo esto de ‘Meta’” (P5); orientada al buen funcionamiento, no solo de la innovación, sino de la escuela en general, en primera instancia, por parte de los docentes nombrados: “(...) al menos los nombrados, porque ellos son los que se quedan mayormente, los que ya estamos metidos y seguimos ahí en la lucha somos los docentes nombrados, ¿no? Entonces, son también uno de los motores importantes en todo” (P4); y, particularmente, un compromiso especialmente dirigido hacia el propio director: “A* tuvo la iniciativa, pero encontró tierra fértil: encontró profesores, sobre todo los nombrados, que quisieron apoyarlo (...) maestros que dijeron: ‘¡Sí hagámoslo!’” (P2).

Sin embargo, este compromiso no solamente se trasluce en los profesores fijos, sino también en aquellos nuevos que año a año llegan a la institución en la

modalidad de contrato por el Estado (y que se van renovando): “(...) ojo, que es un equipo donde muchos de los docentes, ahora, son jóvenes y son contratados, pero que llegan y se comprometen con las propuestas” (P1); como puede apreciarse:

Lo otro, yo creo que puedo medir en los nuevos, eh, será también que la escuela ya ha trascendido, que el mismo maestro que llega a la escuela parece que ya llega con el compromiso de que tiene que chambear; ya coge la plaza y llega ya con ese compromiso de que allí tiene que hacer las cosas distintas (D1).

Aunque ha sucedido también que: “(...) quienes no se comprometen, a la larga, terminan abandonando el barco; o sea, en los últimos años, muchos docentes han renunciado, contratados, porque resulta que, quizás la presión del trabajo, no los mantenía, digamos, conformes” (P1), lo cual delata, a su vez, un cierto grado de exigencia y presión interna en la dinámica de trabajo de la organización, tal como se corrobora: “(...) cada docente tenía un equipo que se encargaba de monitorear, de hacer toda la documentación, de sistematizar la información, de enviar los informes, etc.: un trabajo bien fuerte, realmente bien fuerte, ¿no?, pero, había un equipo con ganas de hacerlo” (C1).

Se precisa, asimismo, señalar que, detrás de este auténtico compromiso generalizado por parte de los docentes, subyace otro factor colectivo muy importante asociado a la identificación con la institución, el cual se deja ver a través de un fuerte sentido de pertenencia: “(...) uno llega a ser parte de la comunidad: yo siempre les digo a los chicos: “Yo soy más otuzcano que cualquiera de ustedes porque mucho antes de que ustedes nazcan y que sus papás nazcan, yo ya estaba trabajando aquí” (P1); incluso, por parte de los docentes que se sumaron a los proyectos sobre la marcha:

Cuando llegué a SVP, incluso antes de que se volvieran famosos, digamos, yo ya notaba un (no sabría bien cómo llamarlo) “cariño” por la

institución: ellos quieren mucho a la escuela y vas aprendiendo a quererla también; como yo, por ejemplo, que ya llevo, con este, 8 años. Y eso se nota en el trabajo. Mira, yo he trabajado en otras escuelas rurales y te digo que no se ve algo así (P5).

Así como un sentimiento de realización, e incluso orgullo, con su trabajo y los resultados en innovación y la escuela en general: "(...) tenemos muchas cosas de las que nos sentimos orgullosos; son evidencias de que estamos haciendo bien las cosas (...) Si nosotros vamos a una capacitación, siempre nos vamos con el espíritu de decir: 'Tienen que saber que SVP está presente'" (P2). Esto se ha convertido en una motivación intrínseca para los sujetos que les ha permitido mantener su apuesta por la innovación por muchos años y les ayuda a seguir dándole sostenibilidad:

Yo te digo, de repente, tú me sientes que lo cuento con mucha emoción porque estoy muy involucrada en todos estos proyectos (...) y, bueno, contenta, contenta: tengo gran cantidad de maestros. Tengo 13 maestros: 3 nombrados y el resto es contratado, pero el sentir que todos los maestros se involucren, que empiecen a hacer estas estrategias, entonces, tú dices "Vamos por buen camino y así tenemos que seguir" (C1).

Junto con la "propiedad de la mejora" que se trata en el acápite anterior, el MIMEE (Murillo, 2011) propone al "compromiso" y la "motivación" del personal como cofactores que deben promoverse antes y a lo largo de los procesos de mejora. En relación a SVP, por un lado, el compromiso con la innovación y la escuela en general (y particularmente también con el director) se refleja, principalmente, a través de una actitud proactiva orientada a una participación responsable por parte de los profesores, tanto los nombrados como los contratados (donde se resalta, asimismo, un apoyo mutuo entre ellos); todo ello,*

en cierta medida, también gracias a su nivel de identificación y sentido de pertenencia a la organización. Por otro lado, hay una motivación intrínseca que se trasluce, principalmente, a través de un sentimiento de realización (incluso orgullo) con respecto al trabajo y los resultados de su innovación, lo cual los impulsa a seguir trabajando en pos de sus proyectos.

3.1.6. Trabajo en equipo con flexibilidad, autonomía y sentido de autoformación

En estrecha relación con lo antedicho sobre el compromiso de los docentes (y también de alguna manera como consecuencia de ello), se encuentra un sólido sentido de trabajo en equipo: “(...) todo se hace en equipo y vamos compartiendo; no se da un trabajo individualista por parte de los docentes” (P3); acompañado de una buena predisposición para el mismo: “Por el trabajo en equipo, porque cuando se trataba de trabajar, este, no había muchos obstáculos que te pongan, ¿no?, a pesar de que ya éramos un número considerable de profesores” (C1); por citar un caso: “(...) nosotros trabajamos en equipo, por ejemplo, las programaciones de Comunicación: lo hacemos las cinco maestras, o sea, no lo hace cada uno por su lado” (P2) Y, particularmente, en relación con las estrategias innovadoras:

Las estrategias del modelo se organizan en equipos, cada una, y cada equipo se organiza internamente con un coordinador por cada estrategia para planificar, ejecutar y también monitorear y evaluar, ¿no?, y también cada año se actualizan los proyectos (...) El trabajo en equipo y el compromiso de cada uno ha hecho que cada estrategia funcione bien: se complementa el trabajo, se distribuyen las funciones, se reúnen para reflexionar e ir mejorándolo, etc. (P5).

Para lo cual, también ha sido necesario un apoyo particular y dirigido que los docentes recién llegados recibían por parte de los docentes nombrados:

[Los docentes nombrados] eran prácticamente los que se convertían en el soporte, pues, y hasta ahora son el soporte de los profesores contratados. Porque los profesores contratados, pues, hay que estar en una constante preparación, porque no es como los nombrados: los nombrados ya conocemos, ya sabemos del proyecto, de una u otra forma lo vamos monitoreando; pero con el contratado se empieza de cero. Entonces, quienes apoyamos ahí somos los nombrados (C1).

Todo ello organizado de una manera flexible en función de las horas de trabajo colegiado reservadas semanalmente: "(...) entre colegas ya se ha quedado trabajar en un horario, incluso donde podamos; por ejemplo, algunos se reúnen en las tarde o noche en su casa, de acuerdo a la hora que pueden; así, trabajan a gusto" (P2); y con un grado notorio de libertad y autonomía: "(...) ya no hay necesidad de estar llamándolos (...) No hay necesidad de estar diciéndoles: 'Hoy te toca' o '¿Mañana qué hacemos?'. Ellos solos establecen su agenda y, cuando hay necesidad, como te vuelvo a repetir, aparece la figura del director" (D1).

Lo particular de este trabajo en equipo con autonomía y flexibilidad es que también es considerado por el director como una fuente o un medio para el empoderamiento de los docentes en función de sus necesidades afines: "(...) es más eficaz la docencia compartida y el trabajo colegiado con docentes que tienen intereses y necesidades comunes y son de especialidades afines" (DOC-A); en tal sentido:

¿Cómo empoderamos a los maestros? Con una capacitación no necesariamente podemos empoderar (...) Lo que asegura una formación continua de los maestros es el trabajo colegiado, el trabajo democrático, el trabajo participativo, el trabajo de equipo; la docencia compartida, por ejemplo, para nosotros y durante todo el año (...) Hay que darles

autonomía, y la autonomía en los docentes es importante, porque si uno va a estar actuando solamente de “Papá Noel”, nunca vas a lograr que los maestros se desarrollen (...) es esa autonomía que tienen los maestros para poder desarrollarse de acuerdo a sus necesidades (D1).

Es decir, que, en este mismo marco de colaboración, se promueve en la escuela también un sentido de autoformación, pero no de forma individualizada, sino en interacción: “(...) autoformación es una nueva forma de preparación que los docentes de SVP han asumido de manera colaborativa y con la ayuda de sus directivos” (DOC-A).

En el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, todo ello se describe, en el marco de las condiciones para la gestión de la institución educativa, como una “comunidad de aprendizaje”, la cual se caracteriza, de acuerdo con el propio documento, de la siguiente manera:

Para lograr el desarrollo de una comunidad de aprendizaje se ha establecido un horario y una herramienta virtual que permita desarrollar actividades en cualquier momento y espacio; para ello se usa herramientas de Google (...) Este tipo de comunidad promueve una cultura de autoaprendizaje donde todos sus miembros se comprometen en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades (...) Es una experiencia de compartir, es un espacio que proporciona a cada uno de los usuarios oportunidad para hablar, apoyar, comentar, discutir, investigar, aportar, etc. de acuerdo con sus necesidades y problemas (...). De ahí que la gestión del conocimiento se convierta en el reto central para la comunidad de aprendizaje (DOC-A).

Algo importante de destacar hasta aquí también es que la propia naturaleza y dinámica de las estrategias innovadoras del modelo “Meta” han promovido el involucramiento, compromiso y trabajo en equipo en los docentes (y también de los padres de familia como se verá más adelante); por ejemplo, entre otras:

(...) hay una estrategia de clase compartida, ahí también apoyan los docentes; por ejemplo, nosotros somos tres docentes de Inglés: si es que un docente tiene libre va a apoyar al aula al otro docente y ese docente que nos acompaña trabaja solo con los estudiantes que están en rojo, que prácticamente tienen más dificultades (P3).

Visto desde el MIMEE (Murillo, 2011), en el marco del factor “tiempo y recursos dedicados a la mejora”, la planificación, el trabajo colegiado y la autoformación deben asegurarse en función del tiempo suficiente y los recursos necesarios. Para el caso de SVP, estas actividades se desarrollan con flexibilidad en cuanto a organización, tiempo y disponibilidad de los docentes, y con una importante dosis de autonomía brindada por el director para su empoderamiento de acuerdo con sus necesidades, lo cual también implica procesos de autoformación realizados de manera colectiva y apoyo mutuo; a ello se suma favorablemente la contribución de las estrategias del propio modelo Meta que por su naturaleza y funcionamiento coadyuvan la colaboración entre docentes.*

Todo esto se conoce, desde la escuela misma, como “comunidades profesionales de aprendizaje”, al igual que en el MIMEE (Murillo, 2011), aunque se presenta una particularidad marcada por el grado de autonomía y flexibilidad que otorga la escuela para tal fin. En cuanto a los recursos, solo se menciona algunos elementos implícitos en las reuniones virtuales de trabajo a las que se hace alusión.

3.1.7. La buena formación de los docentes, favorecedora del interaprendizaje en la escuela

En el marco de esta dinámica de compromiso y colaboración, otro valor que se destaca es la buena formación básica del profesorado nombrado: “(...) nosotros somos una generación de docentes que nos ha gustado mucho capacitarnos: profesores con un buen nivel de conocimientos, un gran porcentaje con maestría y doctorado, ¿no?, que en la zona rural muy poco se ve esto” (C1); y también en la buena formación de los docentes que van sumándose a la escuela en el camino (los contratados): “(...) tenemos la suerte también de que llegan al colegio profesionales contratados de muy buena calidad, que se acoplan muy bien al trabajo y el liderazgo de A*” (P2).

En cuanto a su formación continua, se denota un sentido colectivo de autoformación individual: “Aparte, siempre estamos llevando cursos de actualización, cada uno por su cuenta; por ejemplo, hay cursos de Perueduca que llevamos” (P3).

Ambos, tanto su formación básica como continua, en suma, tiene una primordial importancia como variable mediadora para la mejora, una importancia incluso mayor (o necesaria) a la que se le atribuiría a los propios resultados de los estudiantes:

(..) yo siempre resalto y voy a seguir siempre poniendo en primer lugar la formación de los docentes (...) Ni siquiera, en una gestión, hay que pensar primero en los estudiantes, sino en los docentes: en cómo empoderarlos, cómo mejorar sus competencias profesionales y académicas; pues así, por lo menos, vas a asegurar el éxito con quienes ellos se van a desempeñar. Porque a veces nos preocupa mucho los estudiantes, en darles cosas y elementos, crearles elementos para los estudiantes,

condiciones, que lo de acá y lo de allá, y muy poco nos ocupamos de los maestros. Creo que lo primero que hay que hacer es ocuparse de los maestros (D1).

Y la forma esencial para avanzar en tal sentido, según los informantes, es a través del “interaprendizaje”, basado en la mencionada capacidad profesional de los docentes y la confianza mutua para aprender el uno del otro: “Generalmente nosotros no asistimos a capacitaciones de la UGEL o de la DRE; nosotros nos capacitamos en el colegio. ¿Y quienes nos capacitan?: los mismos colegas” (C1); es decir que, según los informantes:

(...) no teníamos, digamos, la necesidad de invitar a alguien para que nos capacite, sino que entre nosotros nos capacitamos. Por ejemplo, nos asignamos un tema: se me ocurre, por ejemplo, bueno, esta semana el profesor fulano de tal nos va a dar algunas ideas sobre lo que es retroalimentación. Entonces el profesor se preparaba, se reunía con nosotros, nos hacía un pequeño taller o una exposición y todo el mundo se comprometía un poco a seguir aprendiendo (P1).

No en vano, el Proyecto Educativo institucional de la escuela, precisa el interaprendizaje como un medio continuo para la mejora de la práctica docente, en uno de sus principales objetivos institucionales: “Continuar promoviendo el perfeccionamiento profesional permanente mediante grupos de interaprendizaje para un mejor desempeño docente y logro de aprendizajes satisfactorios en los estudiantes” (DOC-A).

Lo que ha dejado, por lo visto, importantes huellas en términos de la formación continua para todos los docentes, si bien quienes más lo notan sean los nuevos: “S*, aquí he aprendido más que en esos cursos de capacitación: estoy más segura, más preparada para el examen de nombramiento, que haber participado

en un curso que no sé cuánto pagué el año pasado” y, bueno, “Yo me siento orgullosa” (P2).

La formación básica y continua de los docentes, la cual ha favorecido el interaprendizaje (y al mismo tiempo se ha beneficiado del mismo), devela nuevamente, en relación al subapartado anterior, un rasgo para una “buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje”, un factor cultural del MIMEE (Murillo, 2011), que se caracteriza por mantener el foco en el aprendizaje continuo de los integrantes de la comunidad (en este caso particular, de los docentes), generando así una tendencia favorable al cambio y a la necesidad de seguir mejorando como parte habitual de los procesos de la escuela.

3.1.8. Cultura institucional marcada por la búsqueda de la excelencia y la “proactividad”

En relación a lo expuesto sobre la buena formación básica y continua de los docentes, se puede evidenciar que existe, desde antes del apogeo de la innovación de la escuela, una cultura caracterizada por un sentido de búsqueda de la excelencia personal en la que:

(...) la mayoría de docentes en SVP* ha seguido estudiando, o sea, no se ha quedado solamente ahí, digamos, con su licenciatura: hay varios que tienen una maestría, otros que tienen su doctorado (...) Es esa cultura de aprendizaje permanente, me parece, que sí también ha aportado mucho (P1).

Que ha trascendido a lo colectivo y se ha venido definiendo como una característica estable de la organización que mueve los hilos de las decisiones y las prácticas:

Yo he vivido un tremendo cambio al llegar a SVP* porque vengo de otra escuela rural donde las cosas eran completamente diferentes. Tú sabes cómo son los docentes nombrados en otras instituciones, ¿sí o no?, pero aquí me encontré con docentes bien preparados (varios de ellos que incluso se han superado con su posgrado y trabajan en universidades); eso a uno lo compromete a estar avanzando porque siempre intercambiamos conocimientos y experiencias en el trabajo colegiado y no te puedes quedar así atrás (P5).

Y para seguir promoviendo y sosteniendo estas buenas prácticas, también la organización ha apelado a algunos tipos de incentivos relacionados con el reconocimiento; a saber:

La cultura organizacional promover las buenas acciones. Las buenas acciones se reconocen y reciben un incentivo. Para los trabajadores, entre los años 2002 y 2006, se otorgaba *El libro del Saber Vicentino*, en estos últimos años se otorga pergaminos y medallas de reconocimiento. Para los estudiantes, el “Gallardete de Convivencia”, que se otorga cada mes a la sección que demuestra mayor cumplimiento de las normas de convivencia; también se otorga el “Gallardete de Eficiencia” a la sección que ha demostrado mejores resultados de aprendizaje en cada periodo (DOC-A).

Otro de los informantes, de hecho el más antiguo de todos, caracteriza a la cultura organizacional como “proactiva” y la señala como un factor fundamental de la escuela desde sus inicios:

La proactividad creo que ha sido fundamental en SVP*; o sea, nunca hubo uno sentado a esperar y a quejarse de que “el Ministerio no me da”. Como te comentaba, creo que muchísimo de lo que tiene el SVP* no ha venido del Ministerio, y ni siquiera el local (P1).

Además, se denota la presencia, particularmente, de una tendencia cultural de la escuela orientada a la innovación: “El entusiasmo de los maestros que ya venían trabajando te envolvía en ese mundo, esa cultura, de querer mejorar y hacer cosas novedosas para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes” (P2); en tal sentido también se afirma que: “Lo que nos motivó, bueno, cuando yo llego a la institución educativa, yo ya encontré una institución educativa emprendedora, o sea, ya habían ganado varios concursos [de innovación] (P3).

Para el MIMEE (Murillo, 2011), la “cultura de mejora” es un factor general (que engloba los anteriores explicados hasta aquí) de carácter determinante, que se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de las escuelas, como se ha visto. En el caso de SVP, esta se encuentra marcada por los factores expuestos anteriormente y, adicionalmente, por un sentido de búsqueda de la excelencia por parte de los docentes y la proactividad de todos los actores (como se ha visto y se verá más ampliamente en el siguiente apartado sobre los factores externos).*

3.1.9. “Clima institucional favorable”

Finalmente, como otro factor favorecedor de los hechos, asimismo, ha sido innegablemente relevante para la escuela contar con un clima institucional favorable, caracterizado, en primera instancia, por un sentido de unidad: “(...) en el colegio no se ven grupos: todos nos involucramos cuando se va a hacer algo” (P3); de igualdad: “(...) no hay diferencia entre contratados y nombrados: no es que yo, por ejemplo, soy nombrada y yo escojo, no (...) Es equitativo” (P2); de solidaridad: “Acá no hay egoísmo: compartimos las experiencias y nos ayudamos a mejorarlas” (P4); de una “convivencia democrática adecuada dentro de la

institución” (D1); de un compromiso, como se ha visto anteriormente: “¿qué es lo que servía mucho?: es el clima, porque si encontrábamos profesores, que en muchos colegios los hay: ‘No, mi hora es mi hora: yo no hago más, a mí no me pagan para eso’ o algo así, tú no puedes avanzar” (C1); y de entusiasmo y alegría: “Y el entusiasmo, las ganas, el querer hacer las cosas bien: ese es uno de los motivos del compromiso (...) Por eso, es que se hace este proyecto de renovar, de innovar, siempre” (P4); así como de mantener las sanas relaciones y la buena convivencia entre colegas: “(...) todos nos llevamos bien entre colegas, siempre con respeto; nadie se podría decir que es problemático o que se compliquen las cosas por ahí (...)” (P5).

De hecho, en el marco del “Diagnóstico de la gestión de la convivencia escolar” del Proyecto Educativo Institucional, se señala al clima organizacional como una fortaleza de la organización para la mejora de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes:

Clima institucional favorable: convivencia pacífica y respetuosa caracterizada por las buenas relaciones interpersonales entre todos los actores de la comunidad, quienes interaccionan democrática y horizontalmente, en un ambiente que favorece la motivación para trabajar y participar de las actividades de la escuela (DOC-A).

No obstante que el clima institucional no se explicita en el MIMEE (Murillo, 2011) como un factor cultural de mejora (Murillo, 2011), este se puede caracterizar de forma implícita a lo largo de todos los factores culturales propuestos por el modelo y, adicionalmente, en el caso particular de SVP, por el sentido de unidad, igualdad, equidad, solidaridad y buena convivencia que denota el ambiente de la escuela, según lo reportan los propios informantes.*

3.2. FACTORES EXTERNOS, ¿TAN IMPORTANTES COMO LOS INTERNOS?

Si bien los integrantes de la organización y sus propios documentos institucionales resaltan los factores internos como los principales motores de la mejora a través de la innovación (según se ha explicado ampliamente en el apartado anterior), se encuentra, de forma explícita (e implícita) que ciertos factores externos también ponen de manifiesto una gravitante influencia, al punto en que algunos podrían equipararse o, incluso, tener una especial y/o mayor relevancia.

Para el MIMEE (Murillo, 2011), se trata de los “Factores del contexto”, los cuales se describen como “determinantes” para los procesos de cambio y mejora, particularmente aquellos que se relacionan con lo socioeconómico en los países de la región iberoamericana. En situaciones desfavorables, según este modelo de referencia, caracterizadas por el descuido de la Administración y la pobreza de la comunidad y las familias, las escuelas no suelen tener, ni mucho menos hacer efectivo, un interés real por el cambio y la mejora, y suelen aceptar su situación adversa. El caso de SVP* es diferente ya que, pese a encontrarse en una situación como la descrita, ha iniciado un proceso ascendente desde el principio sin esperar una presión externa de las autoridades para mejorar ni recibir el aporte de los medios para tal fin.

A continuación, empezando por el interés de la escuela hacia los concursos de innovación educativa promovidos por la Administración y la consiguiente compensación económica por haber logrado destacar en los mismos, se desarrolla cada factor externo encontrado, manteniendo de forma inductiva la autenticidad jerárquica y relacional de la información recogida, como se ha hecho hasta ahora.

3.2.1. Notorio Interés por los concursos de innovación

Pese a que la iniciativa propia es lo que mayormente se intenta destacar (lo cual es, en efecto, evidenciable en los informantes y los documentos), tanto en la propuesta como el desarrollo de los proyectos de innovación de la escuela, como puede apreciarse: “(...) que hayamos tenido de manera muy particular algo externo, que nos hayan dicho: “Hagan esto o lo demás”, no (...) Las iniciativas son cuestión personal-interna de la institución: de un grupo de docentes y por la problemática” (D1); lo cierto es que no es una mera coincidencia que la historia misma de innovación de la escuela se encuentre ceñida, desde el principio, a los concursos de innovación que venían promoviendo por esos años las instancias descentralizadas de gestión y el propio Minedu a través del Fondep: “Esto comenzó a partir del 2001 (...) fue la primera base que tuvo como principio: los concursos de los proyectos de innovación que hacía el Ministerio (...) Con estos proyectos ganadores es que se empieza a organizar el proyecto Meta” (P4). En tal sentido:

No se puede ocultar, obviamente, que había un interés por los concursos que organizaba la UGEL, la DRE y el MINEDU porque los proyectos de innovación se presentaban de acuerdo a esos concursos también: se tenían que hacer también cumpliendo las bases de los concursos y A*, como te había comentado, conoce de esto; por eso, él también nos decía que hay que participar siempre (P5).

Por lo que puede inferirse que dichos concursos promovidos por las autoridades educativas constituyen una motivación externa relevante que ha suscitado directa e indirectamente el despliegue de la innovación de la escuela, donde muchos de los factores internos, que se destacan como principales desde el inicio, se encuentran estrechamente relacionados (incluso causalmente) con los externos, como es particularmente el caso de los mencionados concursos.

Sin embargo, se precisa indicar que, en cuanto a la participación en los concursos, existía un interés bilateral por parte de las instituciones participantes y las instituciones organizadoras; pues estas últimas acuden a la búsqueda y estímulo, acompañados de orientación pedagógica, de los potenciales competidores en sus concursos. De hecho, tienen, entre otros, sus propios mecanismos para alentar la participación, como, por ejemplo, las visitas orientativas a las mismas escuelas:

Mira, cuántos años ya se venían haciendo proyectos de innovación en SVP* (desde el 2001 que yo ni estaba) y supongo que ya tenían conocimiento los del Fondep, que hacían innovación, y ellos solos vinieron, con muy buen ánimo, al colegio y estuvieron varios días orientando a los directivos y a los profesores, todos ahí reunidos, para saber cómo, digamos, seguir las bases y participar, ¿no? Cuando lo vimos era bastante chamba, pero creo que nos organizamos bien (...) eso fue antes de participar a través del Fondep porque antes no existía todavía Fondep, me parece, pero supongo que ya más o menos nos conocían y no solo a nosotros: visitaban diferentes instituciones (P3).

Por esta razón, se evidencia, además, una valoración por parte de la escuela en relación al reconocimiento social que también ofrecen los concursos (lo cual se convierte en un tipo de incentivo, aunque no tan importante como el económico, según se analiza en el siguiente acápite): “Fondep fue la ventana que nos lanzó para que nos observaran” (P2), tal como enfáticamente lo refiere el director:

Ahora valoro lo bueno, lo positivo: nos visibilizaron, porque, tal vez, Meta hubiera permanecido oculto (...) Nosotros seguíamos haciendo Meta, pero nadie se enteraba. Eso también lo reconozco: fue Fondep quien

estuvo ahí y nos subió al banquito: nos visibilizó, nos hacía participar (...) te suben a la palestra; en eso sí valoro mucho. Yo pienso que, si no hubiera instituciones tutelares, desde nuestra UGEL o nuestra DRE, que promueven estos concursos (mira cuán importante es), y más allá, por ejemplo, el Ministerio de Educación o Fondep u otras instituciones, estuviéramos en el anonimato (D1).

Los “macroproyectos estructurados de cambio” promovidos por la Administración, de acuerdo con el MIMEE (Murillo, 2011), suelen ser, por “presión externa para la mejora”, los impulsores más eficaces del cambio en las escuelas. Este es el caso particular de los concursos de innovación educativa promovidos a nivel nacional por el Ministerio de Educación, principalmente a través del Fondep, y las instancias descentralizadas de gestión educativa (DRE y UGEL); ante los cuales SVP ha manifestado un serio y formal interés desde el principio, casi en paralelo, a su historia de innovación; lo cual pone de manifiesto una relación cercana entre el impulso interno por la mejora y el impulso externo por parte de estas oportunidades ofertadas desde afuera. Sin embargo, se precisa anotar que la participación de la escuela ha sido voluntaria, de la mano, claro está, del liderazgo del director (quien mostraba un particular interés por estos concursos); es decir que, no existe una presión externa directa (por obligación), sino más bien se denota la iniciativa de la organización por ser parte de este proceso de competición, develando una mejora intencionada de forma ascendente, de abajo hacia arriba, y no como suele presentarse en forma vertical en la mayoría de países de la región. Cabe señalar que existe una intención bilateral al respecto, en la que las instituciones organizadoras acuden, acompañan y estimulan la participación de las potenciales escuelas competidoras como ha sido el caso de SVP*, todo lo cual ha sido valorado por los sujetos.*

3.2.2. El consiguiente “incentivo económico”

Detrás de los mencionados concursos, se deja notar de forma explícita, asimismo, un atractivo por el incentivo económico ofrecido a través de los mismos: “(...) en el 2001 y 2002, participamos en un concurso del Ministerio de Educación y ahí también nos dieron dinero y nosotros podíamos disponer” (P2) e, incluso, se advierte la importancia que representaba para los sujetos y la escuela: “Ojo, que no solamente para, digamos, hacer méritos académicos, sino, y creo también que es correcto decirlo, también para tener fondos económicos, porque por cada vez que nosotros participábamos en algún concurso siempre se recibe algún premio” (P1); todo ello gracias a que, justamente en esas épocas: “el Ministerio de Educación propiciaba concursos de proyectos de innovación (yo también recuerdo que en San Marcos participamos en estos concursos de innovación y ganamos a nivel nacional” (P4); pues eran años en que “(...) había muchos, muchos proyectos de innovación, pasantías y todo (...) al año siguiente no más, nuevamente, nos presentamos a otro concurso también del Ministerio de Educación. Ahí nos presentamos ya con dos proyectos y los dos proyectos ganamos” (C1). Tal como puede evidenciarse a través de otro de los participantes y coordinador de una de las estrategias innovadoras del modelo Meta:

El Ministerio de Educación empezó a abrir concursos, por ejemplo, para propuestas innovadoras y, en un primer año, se postuló, por ejemplo, con un librito de comprensión lectora que se llamaba “Ventanitas de lectura”; luego, con este otro proyecto de evaluación integral. Entonces, una cosa fue llevando a la otra, ¿no?, porque el hecho de recibir un primer premio a uno como que lo compromete para postular el próximo año y también generar expectativas, ¿no?: creo que ese fue el inicio (P1).

Al respecto, también son elocuentes los propios documentos institucionales de SVP*:

Nuestro primer proyecto innovador estuvo relacionado con un sistema de evaluación para todos los trabajadores y estudiantes y fue premiado por el Ministerio de Educación con un monto de 13 mil soles; en el año 2002 nuevamente presentamos un nuevo proyecto innovador sobre inteligencias múltiples y aula funcionales, nuevamente ganamos a nivel nacional y otros 13 mil soles y en el año 2003 otra vez ganamos a nivel nacional con el proyecto innovador denominado Jóvenes lectores y productores de conocimientos (DOC-C).

Bajo estas circunstancias, no es tan simple identificar si el interés primario eran los concursos en sí, por la compensación económica implicada (que era ciertamente atractiva, según lo reconocen los propios sujetos), o existía un neto interés por la mejora de la escuela. Aunque, en virtud de los antecedentes de liderazgo orientado a la innovación que se explican anteriormente y los demás factores de mejora que mantienen el trabajo desde antes de la existencia de los concursos y hasta la actualidad (aun cuando ya no participan desde el 2019), se puede colegir que, si bien influía un aliciente de carácter monetario (justificable también por las condiciones adversas en que se inscribe SVP*, como se detallará más adelante), sigue primando, un interés genuino por la mejora educativa (que no excluye la inclinación económica, por supuesto).

El MIMEE (Murillo, 2011) plantea que la “presión externa para la mejora” puede llegar también en forma de incentivos (sin especificar el tipo). En tal sentido, el atractivo económico que comportan los concursos de innovación educativa promovidos por la Administración, se convierten en un estímulo para algunos centros educativos dispuestos libremente a mejorar (ya que no es obligatoria la participación de todos). Específicamente, en SVP, por las condiciones limitantes en que se desenvuelve, el interés al respecto es explícito y este ha contribuido*

directa e indirectamente a dinamizar la escuela en aras de la innovación y la mejora. Nuevamente, en este particular, no se evidencia una presión externa directa, sino una iniciativa propia y ascendente (de abajo hacia arriba) por conseguir un premio económico que ha beneficiado directamente a la escuela misma.

3.2.3. “Autofinanciamiento” gracias a los premios de los concursos de innovación

La valía del aporte económico proveniente de los concursos en que ha destacado SVP* ha devenido directa e indirectamente en importantes mejoras, sobre todo, de las condiciones físicas de la institución en general y de las estrategias del modelo Meta en específico. Lo que particularmente sucede es que el dinero percibido por haber conseguido los premios ha sido invertido en infraestructura y materiales educativos para la escuela, a través de un proceso que los propios sujetos denominan “autofinanciamiento”.

(...) y con ese capital, ¿que teníamos que hacer?: actividades relacionadas al colegio (...) Se compraron equipos, se compró materiales, se han contratado servicios con los que se han desarrollado las competencias profesionales de los maestros y, por último, también se realizó una producción: se elaboró un libro: en el 2004 se publicó un libro que se llama Ventanitas de lectura, ¿no? (...) se compraron fotocopiadoras, computadoras, laptops, filmadoras, proyectores, que tenían relación, por supuesto, al proyecto Meta, ¿no? Como también era para aulas funcionales, se compró juegos lúdicos: ajedrez, damas, cubos de rubik (...) Ah, y estímulos para los docentes (C1).

De allí se desprende que ni la escuela ni los proyectos de innovación recibieron algún previamente algún financiamiento externo dirigido para su implementación,

sino más bien, de forma inversa, los recursos económicos otorgados por las instancias organizadoras de los concursos han servido, después, para mejorar ciertas condiciones deficitarias: “Los proyectos se hicieron con lo que había, realmente; por ejemplo, en mi caso, como coordinadora de una estrategia, nunca hemos manejado ningún fondo; más bien después ya se compraron algunas cosas que hemos usado para los proyectos y para la escuela” (P3).

Sin embargo, la historia del denominado “autofinanciamiento” no comienza con los premios de los concursos de innovación, sino que se remonta a los propios inicios de la organización (más de 25 años atrás) en que la necesidad inminente despertó una tradición sostenida de proactividad que se mantiene hasta ahora y forma parte de su cultura:

Yo empecé a trabajar cuando compartíamos el local de la Primaria, que era una construcción que ya se caía, y decidimos tener un local propio: y hacíamos polladas y hacíamos parrilladas y hacíamos funciones de video y muchas cosas para captar fondos: hacíamos gestión (...) Interesante el hecho de no sentarse a esperar que se nos puedan dar, sino siempre ser proactivo; y hasta ahora se mantiene así. Es como que parte de la cultura de SVP, o sea, no nos vamos a sentar a esperar que las cosas caigan (P1).

Por lo expuesto, se deduce que este reconocimiento económico percibido de forma externa, y consiguientemente gestionado en beneficio de la propia escuela, se dirige también a lo que, en realidad, constituye una de las motivaciones internas centrales para los sujetos con respecto al desarrollo de la innovación en su escuela (como se ha visto en el apartado anterior sobre los factores del centro educativo): se trata de la mejora de las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes, quienes se han encontrado, por mucho tiempo, en situación de desventaja en comparación con las escuelas de la zona urbana de la región; es decir que, de alguna manera, lo que buscaba la escuela es

alcanzar la equidad educativa, empezando por las condiciones en que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(...) sabiendo que somos una institución educativa rural; entonces, nuestros estudiantes siempre tenían desventajas frente a las instituciones educativas urbanas, pero terminando el colegio nuestros estudiantes tenían que competir con esos estudiantes (...) Entonces, ese era el objetivo principal: que nuestros estudiantes tengan las mismas condiciones, las mismas oportunidades de aprendizaje que los estudiantes de la zona urbana (P2).

De acuerdo con el MIMEE (Murillo, 2011), las escuelas en contextos de pobreza, desatendidas generalmente por la Administración, se ven fuertemente condicionadas por sus limitaciones socioeconómicas y dependen en gran medida de los “recursos para la mejora” que se les provee directamente. En el caso particular de SVP, sucede que, contrariamente a esta tendencia, la escuela ha sido capaz de autogestionar la mejora de sus condiciones y recursos para superar sus limitaciones, en aras de una equidad educativa (en comparación con las escuelas de la zona urbana de la región), generalmente sin la intervención dirigida del Ministerio, a partir de los aportes económicos obtenidos en los concursos de innovación en que libremente ha participado y tenido éxito e, incluso antes de todo ello, a través de actividades organizadas por los propios integrantes de la comunidad educativa para obtener fondos que le han permitido superar restricciones de consideración. Esta singularidad hace que la escuela evidencie un cambio ascendente (y no vertical como suele suceder en este tipo de escenarios), en el que el propio centro se convierte en el protagonista de la gestión de sus finanzas.*

3.2.4. Impacto en el sector educativo, más allá de la comunidad escolar: “La marca SVP”

Al estímulo económico que se ha analizado hasta aquí, se vincula otro elemento derivado de los concursos que funciona también como otro tipo de incentivo: se trata del “reconocimiento social” que ha logrado conseguir SVP*, según se hace alusión frecuente, en razón del éxito en los concursos de innovación a nivel local, regional, nacional e internacional. Este “prestigio”, como también le llaman, le ha permitido a la escuela generar un impacto en diferentes instancias del entorno, a través de lo que los propios informantes denominan “La marca SVP”, que ha trascendido la esfera de su comunidad educativa y le ha abierto, como se verá más adelante, múltiples oportunidades de desarrollo institucional a través de la interinstitucionalidad.

Empezando por su comunidad educativa, se encuentra que la escuela, actualmente, proyecta una imagen con mayor realce en lo pedagógico y organizacional, al punto que la actitud y conducta de los padres de familia denota mayor consideración y compromiso que antes: “(...) el padre, sobre todo, lo ha recibido con mucha responsabilidad, y como siempre se les dice, ¿no?: ‘Ustedes saben a qué institución educativa traen a sus hijos’; entonces, ya los padres saben” (P2); por eso, ellos aceptan las condiciones académicas orientadas a la innovación que establece la escuela y que implican un mayor apoyo e involucramiento de su parte: “Los padres ya conocen que SVP* es una institución conocida que hasta sale en las noticias (ellos mismos lo dicen) y por lo visto esto también influye en la forma cómo ellos asumen la educación de sus hijos” (P5); algo que, por cierto, no sucedía anteriormente: “(...) hay una coordinadora de Tutoría que tiene más tiempo en el colegio, como 32 años, me parece; ella, por ejemplo, dice que ese compromiso no se veía antes” (P2).

Este importante relieve de la escuela también ha alcanzado a los exalumnos, muchos de los cuales han optado decididamente por matricular a sus hijos en SVP*: “Yo tengo 28 años en SVP* y te digo que muchos de nuestros padres de familia han sido mis exalumnos y eso también ayuda mucho” (P1); y, por

supuesto, lo más importante: ha alcanzado a sus estudiantes, quienes también asumen la exigencia ante el nuevo rango de su escuela: “ya los mismos estudiantes también saben que están dentro de un colegio competente, entonces, se preparan se esfuerzan y por lo menos, mira, cómo impacta en la mentalidad de los estudiantes” (D1). Por el lado de los docentes, si bien los nombrados han interiorizado con el tiempo la forma innovadora de trabajo de la institución a la luz del modelo educativo Meta (e incluso lo dirigen) y los docentes contratados han asumido el reto de la marca SVP, los docentes aspirantes a formar parte de la institución reciben, de diversas fuentes y maneras, algunas referencias de antemano (no todas ciertas) de colegas de diferentes escuelas de la localidad:

La mayoría de profesores que postulamos al contrato saben más o menos cómo es el trabajo en SVP* o al menos han oído. Eso es producto del impacto. Algunos dicen, por ejemplo, en las adjudicaciones, cuando estamos todos: ‘No, ahí no te vayas porque te hacen trabajar más, ahí te exigen a cada rato’; otros dicen ‘Allí vas a aprender un montón’ (...) Pero, los que ya hemos tenido la oportunidad de estar allí vemos que es exigente al principio aunque nada del otro mundo, pero ya luego te acostumbras rápido porque todos apoyan cada estrategia” (P3).

A nivel de la localidad, suceden también situaciones particulares derivadas del reconocimiento social de la escuela, como es el hecho inusitado de que “estudiantes que desde Cajamarca van a estudiar allá a nuestro colegio y lamentablemente no podemos atender a toda la población que llegue” (P2); o el hecho de que directivos y profesores de otras escuelas del territorio realicen visitas y pasantías en SVP* para conocer más de cerca su metodología innovadora: “Desde el 2018-2019 más o menos vienen bastantes, bastantes delegaciones, digamos, de otras escuelas de acá de Cajamarca y entrevistan al director y a los docentes, entran a las aulas, hablan con los estudiantes, traen su fichas y anotan todo...” (P5); así como también, entre otros, contar con el

respaldo de las autoridades educativas locales: “la UGEL, la DRE, cuando viene gente del Ministerio, y quieren una institución educativa de referencia; de hecho, que van a visitarnos; y tuvimos la oportunidad de que el año escolar lo abrieron allá en el colegio” (P2).

Incluso, “La marca SVP” también ha captado la atención nacional; gracias a lo cual, las mencionadas visitas y pasantías también arribaban desde otras regiones del país: “(...) el 2019, antes de la pandemia, no le miento, han venido desde la selva, desde el sur, de diferentes departamentos, a hacer una pasantía en el colegio. Venían a pedirnos para que observen las clases y todo como están (P4); e, incluso, el propio Ministerio de Educación ha tenido en cuenta el trabajo innovador de SVP*:

(...) incluso ya hay algunas estrategias, veo, que a nivel del mismo Ministerio ya se están promoviendo; por ejemplo, el aprendizaje diferenciado que nosotros hemos aplicado y para nosotros deja de ser estrategia innovadora, porque vemos el Minedu la toma como política (D1).

Más aún, internacionalmente, diferentes organizaciones educativas de diferentes países vecinos y transcontinentales, como es el caso de Argentina o Colombia y Alemania o Rusia, han dirigido también su interés por la escuela para conocerla e interactuar con ella y, asimismo, ofrecer algún tipo de apoyo, en el marco de las “alianzas estratégicas interinstitucionales” que la escuela ha podido conseguir en virtud de su reconocimiento, como se detalla en la siguiente sección.

Si bien el “reconocimiento social” a nivel local, nacional e internacional de la escuela (gracias al “prestigio” de la “marca SVP” como le denominan los sujetos) no figura explícitamente como un factor o subfactor en el MIMEE (Murillo, 2011); para la escuela, ha significado un importante elemento mediador que le ha abierto las puertas a importantes beneficios pedagógicos (mejora del

compromiso de estudiantes y docentes con la forma de trabajo de la escuela); organizacionales (compromiso de la comunidad de padres de familia y exalumnos); e interinstitucionales (contribución de instituciones locales, nacionales y extranjeras). Todo lo cual ha terminado permeando la mejora del servicio educativo del centro en los diferentes aspectos descritos.

3.2.5. “Apoyo externo a través de alianzas estratégicas”

Esta importante notoriedad de la escuela ha facilitado la consecución de lo que los propios informantes denominan “apoyo externo a través de alianzas estratégicas”, el cual ha sido principalmente gestionado por el director de la institución, sobre todo, para obtener algunos servicios de apoyo en favor del aspecto educativo de SVP*: “(...) son nuestros aliados porque a veces acudimos a ellos (...) y como ya somos conocidos, nos dicen: “Sí, yo voy; yo los apoyo” (D1).

Dicho apoyo se traduce, entre otros, en acompañamiento y orientación educativa y socioemocional para los estudiantes por parte de especialistas de universidades locales y nacionales, estatales y privadas, de Cajamarca y Lima: “Ya por todo este trabajo que teníamos comenzamos a tener muchos aliados estratégicos (...), por ejemplo, la San Ignacio de Loyola, la Cayetano Heredia, la Católica, que son universidades que apostaban por nosotros y convenios también con la UPN, la Urrelo, la Nacional...” (C1); e instituciones tutelares públicas locales (como la Demuna, la Fiscalía o los centros de salud) con la finalidad de mejorar, por ejemplo, la salud física y mental de los estudiantes o la convivencia escolar.

Más allá del escenario local y nacional, la escuela ha conseguido aliarse estratégicamente, en virtud de su membresía a la Unesco (gracias a los proyectos de innovación ganadores en los concursos organizados por esta entidad mundial), con organizaciones educativas internacionales (“internacionalidad”) para enriquecer sus procesos de enseñanza, como es el caso del desarrollo de proyectos de aprendizaje global, basados en el desarrollo de contenidos transversales como el desarrollo sostenible, cuidado del medio

ambiente, interculturalidad, biodiversidad, etc. con escuelas de Berlín-Alemania, que incluso comprendía intercambios profesionales y estudiantiles:

Es más, también hemos participado y seguimos participando de un hermanamiento con Alemania (Köpenick), que también nos ayudó mucho. Fuimos dos maestros con ocho estudiantes a Alemania por espacio de un mes y de allí también trajimos algunas novedades que las fuimos implementando a los proyectos que teníamos (...) Entonces, sí, vamos, como se dice, sumando de diferentes partes experiencias que podemos utilizar y mejorar y de repente dar nuestro plus de mejora (C1).

Esta interacción internacional, que los actores también denominan “hermanamiento”, ha permitido a los estudiantes de SVP* la oportunidad de compartir, a la luz del mismo formato pedagógico (los proyectos de aprendizaje global), con estudiantes de Rusia:

(...) nuestros alumnos trabajan con un colegio ruso y ya hemos hecho un proyecto cooperativo sobre algas: ya hasta nuestros alumnos han expuesto con sus pares de Rusia y hemos puesto en valor el *cushuro*; y ellos también nos han expuesto. Pero no solamente estamos nosotros acá, también está un colegio de Junín y un colegio de Arequipa: tres colegios peruanos (D1).

Lo mismo ha sido posible con países vecinos como Argentina y Colombia, con quienes, entre otros asuntos, se han desarrollado proyectos cooperativos análogos, pero esta vez relacionados con asuntos más cercanos a la realidad de la región como, por ejemplo, el estudio de la gran red vial del Imperio Incaico que abarca estos países y el nuestro.

Algo importante de resaltar es que estas relaciones internacionales mantienen un gran potencial para el futuro de la organización: “Las posibilidades de seguir haciendo hermanamientos están ahí, a la mano (...) ya somos un colegio conocido y hay contactos por varios lados: al Director lo llaman del Ministerio, de otros ministerios de otros países: como que SVP* está en la agenda de varios proyectos internacionales” (P5).

En el mismo marco del factor “recursos para la mejora” del MIMEE (Murillo, 2011), además de los recursos materiales y económicos, se propone a la “colaboración de la comunidad educativa” como otro elemento significativo para la transformación, que va más allá de la ayuda directa de la Administración. Para el caso de SVP se trata, en este punto en específico, del “apoyo a través de alianzas estratégicas”, más que todo, mediante ayuda educativa (pedagógica y socioemocional) que mejora el servicio que brinda; ya que no existe un aporte directo en términos económicos o materiales, sino más bien, se trata de oportunidades de aprendizaje para estudiantes a través de orientación y acompañamiento por parte de instituciones tutelares y proyectos de aprendizaje con instituciones educativas internacionales; y también para docentes (en materia de conocimientos diversos y experiencias formativas a través del contacto con profesionales externos la localidad y el extranjero e intercambios internacionales, principalmente). De acuerdo con este último punto, cuenta también como un “apoyo de agentes externos de cambio” ya que el centro educativo recibe capital intelectual que promueve permanentemente el cambio y la mejora (aunque no exista de por medio, como se ha precisado, aportes de otra índole).*

3.2.6. Apoyo de los padres de familia como resultado de Meta: un cambio notorio

En este caso, como en el anterior, el apoyo por el lado de los padres de familia es mayormente humano (aunque en menor medida también es material), a través, principalmente, de un involucramiento cada vez más sólido por parte de ellos, que se traduce, en primer lugar, en una actitud favorable y una

participación activa en relación, específicamente, a las estrategias del modelo educativo Meta (y también a través de estas):

El más grande problema que teníamos, según nos comentan los colegas que vienen, es involucrar a los padres de familia. Bueno nosotros, pues, sí hemos logrado que los padres de familia se involucren en muchas de las estrategias; en el caso, por ejemplo, de la que soy coordinadora, “Tertulias familiares” y “Cuentos de mi alforja”, los padres están muy involucrados (...) Participan de las narraciones orales que hacemos y ellos también llegan a narrar, también están pendientes de las lecturas que hacen los estudiantes en la escuela (porque los hijos tienen que contarles a sus padres) y también de las lecturas para casa que ellos tienen que haber leído porque también se les pregunta; por ejemplo, al azar, el director, con el apoyo de los no docentes, acerca de las lecturas familiares (P2).

En segundo lugar, y ahora como consecuencia del involucramiento de los padres en y a través de las estrategias innovadoras del modelo Meta, se denota un compromiso con el proceso formativo de sus hijos en general: “Mire, yo he visto que aquí, en el colegio de SVP*, los padres participan bastante directamente en el aprendizaje de sus hijos, porque a los padres también se los hace participar en las estrategia” (P3); se puede comprobar un mayor nivel de participación y compromiso en torno al proceso educativo, en general, de sus hijos, visible a través de su cercanía con la escuela y los docentes:

No, antes no era así: a las juntas iban uno o dos, cinco, diez... y a veces incluso había que cortar (...) Yo veo una diferencia muy buena porque los padres están preocupados por sus hijos: vienen constantemente al colegio a preguntar cuando se les llama; no es como en otros colegios

rurales, ¿no? Ellos vienen puntualmente, están allí para conversar con el profesor y se involucran en el trabajo de los alumnos (...) Este año, cuando hubo escuela para padres, yo creo que es casi el 100% de asistencia (P4).

De modo que, de acuerdo con las versiones de los informantes, se viene cumpliendo el tercer objetivo específico del modelo educativo Meta, el cual señala explícitamente a sus estrategias innovadoras como un medio para la implicación de los padres de familia (junto a otros actores): “c. Involucrar a los padres de familia y otros actores de la comunidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante las estrategias tertulias familiares y jóvenes investigadores con responsabilidad social” (DOC-C); por ello, se ve actualmente que:

(...) nuestros padres de familia visitan nuestras instalaciones y dialogan con los docentes para indagar sobre el rendimiento académico de sus hijos, sus debilidades, pero también sus potencialidades, participan en la lectura juntamente con sus hijos, brindan apoyo económico y emocional en el desarrollo de la estrategia de semillero, participan en escuelas de familias y diferentes actividades deportivas (DOC-C).

Pues ahora:

(...) están demostrando cambios en sus hábitos de crianza con sus hijos, en la responsabilidad como padres, en el cuidado del medio ambiente y espacios saludables en su casa, en el apoyo pedagógico con sus hijos y corresponsabilidad en la educación integral de los estudiantes (DOC-C).

En tercer lugar, se puede también hablar de un apoyo de parte de los padres de familia por medio de su propia iniciativa para organizarse en relación a ciertas actividades cívicas y extracurriculares de la escuela como, por ejemplo:

Tienen su grupo de danzas, también tienen sus equipos de fútbol y de voleibol. Entonces, participan directamente; es más, ellos piden participar al director (...) Hay padres, bastantes padres de familia que son exalumnos y preguntan: “¿Cómo podemos ayudarles nosotros aquí en la institución educativa?”. Entonces, se ve ese entusiasmo bastante y eso nos motiva a nosotros también a aprovechar para hacerlos participar (P4).

(...) recién han pasado las fiestas del colegio y tenemos todos los años un reencuentro de promociones de exalumnos que ellos mismos organizan (que en las zonas rurales es bien difícil hacer). Aquí, en el colegio, tenemos un registro (...) Mira, han participado 17 equipos, o sea, 17 promociones, han participado de un encuentro deportivo tanto de varones como de mujeres (C1).

Aunque también, de cierta manera, haya una contribución material; para la cual, los padres de familia, siguiendo la línea de su iniciativa para organizarse, participan a través de comisiones en la realización de actividades sociales que han permitido recaudar fondos para la adquisición de algunos recursos educativos necesarios y la mejora de condiciones de la escuela:

Por ejemplo, la compra reciente de las *tablets*, me parece que son algo de 40, que tenemos en el laboratorio y las llevamos a veces a las aulas, se han conseguido a través de actividades pro fondos que los padres han

organizado en las fiestas del año pasado y así lo hacen todos los años (P5).

Este apoyo de los padres de familia, traducido en un mayor involucramiento (actitud favorable y participación activa) en relación a las estrategias del modelo educativo Meta, lo cual ha favorecido un involucramiento general en el proceso formativo de sus hijos en general, más su propia iniciativa para organizarse y apoyar en ciertas actividades cívicas y extracurriculares de la escuela, así como para la realización de actividades sociales que han permitido recaudar fondos para la adquisición de materiales educativo; todo ello, constituye la forma particular de “colaboración” que recibe SVP por parte de sus padres de familia. Para el MIMEE (Murillo, 2011), esta es una forma de colaboración que, aunada a la colaboración del resto de integrantes de la comunidad educativa, puede influir directamente en los procesos y resultados de los centros educativos.*

3.2.7. El marco curricular nacional como una referencia de fondo

Finalmente, emerge de las versiones de los informantes y los documentos una influencia externa procedente desde la propia política educativa del país (implícita en el marco curricular nacional), la cual se encuentra basada en el modelo educativo por competencias, el mismo que se convierte en la referencia esencial para la razón de ser del modelo educativo Meta y sus estrategias innovadoras, tal como lo señalan los informantes:

Hay un primer criterio que se llama “la intencionalidad”, o sea, cuál es tu intención de elaborar un proyecto: la intención es que tenemos que mejorar ciertos aprendizajes. Entonces, ahí hay una intencionalidad. Hoy en día ya lo llamamos “propósito”, de acuerdo con el Currículo Nacional (...) Hoy en día, por ejemplo, la intencionalidad apunta a qué propósitos quieres mejorar, es decir, qué competencias (D1).

Y también los documentos:

[Meta] no tiene un planteamiento diferente o apartado de las políticas educativas o el currículo nacional; más bien, es una propuesta integral de estrategias que permite reorientar el trabajo pedagógico, la organización en la escuela y los roles de los actores educativos para cumplir con el perfil de egreso de nuestros estudiantes (DOC-A).

De esta manera, con cada una de las estrategias innovadoras incluidas en el modelo innovador, se ha conseguido desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela en función del enfoque por competencias, el cual, a su vez, se caracteriza por el trabajo en relación a situaciones significativas (extraídas del contexto y las necesidades de los estudiantes), que les permitan articular conocimientos, habilidades, valores y actitudes a través de evidencias de aprendizaje (productos o actuaciones) evaluadas formativamente (Minedu, 2017); como puede reflejarse en el siguiente ejemplo:

Y los alumnos comienzan a desarrollar su problemática a través del aprendizaje por descubrimiento, o sea, se les presenta situaciones propias de su lugar, problemáticas de su lugar, y el alumno comienza a investigar y ellos mismos comienzan a dar soluciones a su problemática (...) y al finalizar el año, después de haber realizado su trabajo de campo con impacto social (tienen que cumplir horas de trabajo social); luego, los estudiantes presentan su monografía, que han tenido su asesor durante el año, que es otro profesor del colegio que se les asigna o ellos eligen, y también sustentan esa investigación ante un jurado, como si fuera una tesis, como si se estuvieran graduando (...) Esa es la estrategia de

“Semillero de jóvenes investigadores con responsabilidad social”, por ejemplo (P4).

Así como también es el caso, entre otras, de las siguientes estrategias: “Lee libre y tertulias literarias”, para desarrollar competencias lectoras y comunicativas con el involucramiento de los padres de familia; “Aprendizaje en servicio”, competencias investigativas para generar un impacto en el entorno; “La escuela de emprendimiento”, competencias laborales a través de propuestas de negocio y emprendimiento, etc.; de la mano de otras estrategias que facilitan a su vez una metodología pertinente al desarrollo de competencias, como, por ejemplo, las “Aulas multifuncionales” para el trabajo diferenciado con los estudiantes de acuerdo con su ritmo, estilo, necesidades e intereses; el “Sistema de evaluación de la calidad educativa, un acercamiento a la creatividad”, para evaluar formativamente los desempeños de los estudiantes a través de un registro semáforo que permite mapear los niveles de logro que alcanzan los estudiantes en sus competencias o la “Docencia compartida”, para ofrecer retroalimentación oportuna a los estudiantes por parte de docentes colaboradores dentro de las aulas.

En algunos de estos casos específicos, se desarrolla, en el mismo marco del enfoque por competencias y el Currículo Nacional, algunas metodologías específicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual se encuentra sustentado como una de las condiciones pedagógicas para la gestión de la institución educativa del Proyecto Educativo Institucional:

Otras de las condiciones de Meta es el desarrollo de aprendizajes a través de proyectos como metodología que permite a los estudiantes desarrollar sus competencias mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a los problemas de su comunidad y la vida real; desde esta perspectiva, el estudiante no se limita solo a escuchar y seguir ciertos procedimientos sino que participa activamente en procesos cognitivos de

rango superior y habilidades blandas: reconocimiento y delimitación de problemas, recojo de información, trabajo social, interacción con pobladores, trabajo en equipo, planteamiento de conclusiones, alternativas de solución (DOC-A).

Cabe precisar que todas estas estrategias, fomentan desde el seno de su naturaleza y desarrollo el abordaje de la competencia transversal del currículo relacionada con la autonomía: “En todas las estrategias, los estudiantes tienen que trabajar autónomamente, eso sí, ya que ese también es parte esencial del objetivo del proyecto Meta” (P5), tal como se explicita en el propio informe del modelo innovador: “Fortalecer la gestión de aprendizajes autónomos en los estudiantes de la institución educativa San Vicente de Paúl, mediante la implementación de un modelo educativo con múltiples estrategias denominado Meta” (DOC-C).

Es así que, según el MIMEE (Murillo, 2011), los “cambios educativos”, como factor de “presión externa para la mejora”, expresados en reformas del sistema, pueden suscitar o desalentar iniciativas en las escuelas. El marco curricular nacional vigente (implementado desde el año 2016), basado, a su vez, en el modelo educativo por competencias (y algunas metodologías específicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos), en el caso particular de SVP, ha impulsado favorablemente el desarrollo del modelo educativo Meta y sus estrategias innovadoras, puesto que existe un alineamiento de sus propósitos: desarrollar competencias; con lo cual, la escuela ha asumido, en coherencia, un enfoque y una metodología pertinentes.*

CONCLUSIONES

1. Pese a su situación desfavorable en relación al contexto (falta de presión externa y recursos para el cambio y bajo nivel socioeconómico de la comunidad y sus familias), SVP* ha logrado cambiar y mejorar varias de sus condiciones, procesos y resultados a través de lo que se muestra como un elemento mediador fundamental para la escuela: su innovación educativa; sin una intervención directa de la “Administración” (lo que no es típico en los países de la región); pues, en lugar de resignarse a su situación desfavorable, ha optado por un decidido cambio ascendente que parte de su iniciativa o “presión interna para mejorar”. Por ello, se encuentra que la escuela ha institucionalizado la innovación como el medio para la mejora de su eficacia, tal como se evidencia en su propuesta educativa formal (documentos de gestión) y transversalmente en todas las versiones de los informantes.
2. Tanto los factores del centro educativo como los factores del contexto representan, en mayor o menor medida, una importante influencia en el éxito de la innovación de la escuela y las mejoras derivadas (mejoras cuantitativas: en los resultados de las actas de evaluación y las evaluaciones externas de los estudiantes; y también cualitativas: en los desempeños y/o actuaciones de los estudiantes, siendo estas últimas las más valoradas por los sujetos); aunque son los primeros, los de carácter interno, vinculados directamente a la “cultura de mejora” de la organización los que más se resaltan por parte de los informantes y los documentos, debido a su relación directa con los actores de la comunidad y su forma de trabajo y comportamiento profesional, los cuales han sido los principales elementos favorecedores.
3. El liderazgo del director es el factor de mayor relieve para la organización, en primer lugar, por su notoria connotación pedagógica; así como por su carácter participativo; por su compromiso con los procesos y las personas; y por el cariz socioafectivo en el componente motivacional. Particularmente para el caso de estudio, se evidencia que la “dirección escolar” presenta importantes precedentes de liderazgo orientado a la innovación por parte del director actual (desde que se desempeñaba como docente en la misma escuela) y

también por parte directores anteriores que promovieron proyectos innovadores; todo lo cual ha permitido a la gestión actual consolidar un modelo innovador de relevancia para la mejora de la escuela a nivel pedagógico, organizacional y social; por lo que, se puede afirmar que existe una “historia de mejora” en SVP*.

4. El interés por los concursos de innovación educativa promovidos por el Ministerio de Educación y las instancias descentralizadas de gestión educativa (que cuentan como “macroproyectos de cambio”), juntamente con el “incentivo económico” inherente, han sido determinantes para la movilización de diversos factores internos de la escuela (donde se podría incluir el propio liderazgo del director) en aras de la mejora; no en vano, estos factores externos se encuentran ceñidos a la historia de innovación de la escuela desde el principio (existen incluso relaciones causales). Estos elementos del contexto, enmarcados en el factor “presión externa para la mejora”, suelen tener una influencia vertical e impositiva: de la Administración hacia las escuelas; sin embargo, en el caso particular de SVP*, se evidencia, más bien, una iniciativa propia por parte de los actores (principalmente del director) por acudir a la búsqueda de estas oportunidades del entorno sin ningún tipo de obligatoriedad; de modo que, se podría afirmar que no existe fácticamente una presión externa directa para la mejora.
5. Tanto la problemática y las necesidades de los estudiantes en relación a sus aprendizajes (bajo rendimiento académico, pobres actuaciones y escasa autonomía), como las de los docentes (metodologías tradicionales, rígidas y no pertinentes a las demandas actuales), son consideradas como importantes motivaciones para el despliegue de la innovación de la escuela y la subsecuente búsqueda de mejoras. Estas “motivaciones” son formas en que se manifiesta el factor “presión interna para mejorar”: a partir de situaciones desfavorables en el seno de la escuela, que la condicionan y la impulsan al cambio y también constituyen un rasgo de la “propiedad para la mejora”, por el nivel de conciencia y asunción de la problemática interna. En el caso particular de SVP*, se evidencia una intención de mejora adicional: la equidad

de condiciones en comparación con las escuelas urbanas de la región (la cual podría considerarse también como un factor externo).

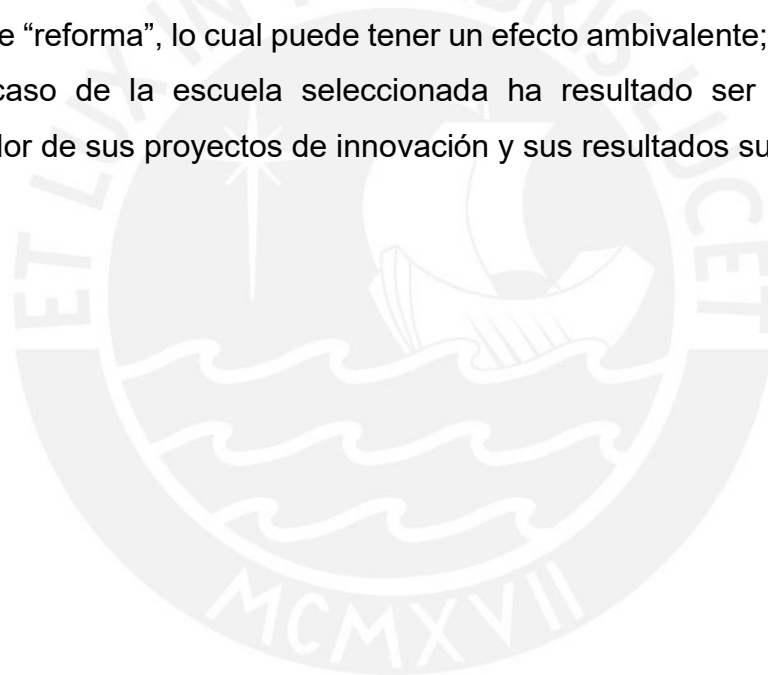
6. Por parte del factor docente, existen tres elementos considerados indispensables para la mejora de la eficacia en SVP*: i) su compromiso con la innovación, la escuela en general y, particularmente, con la gestión directiva actual, a través de una actitud proactiva, una participación responsable y un apoyo mutuo (gracias a su nivel de identificación con la organización y una fuerte motivación intrínseca), lo cual cuenta como una importante “propiedad para la mejora” basada en el componente socioafectivo-motivacional; ii) el trabajo en equipo, tanto para tareas profesionales en general como para aquellas dirigidas a las estrategias innovadoras (estas promueven, por su naturaleza y funcionalidad, mejores condiciones para tal fin), se desarrolla con alta flexibilidad y autonomía para así promover el empoderamiento en función de necesidades; y iii) la formación básica y continua de los docentes, que manifiesta una importancia fundamental como variable mediadora para la mejora de los resultados de los estudiantes, a nivel organizacional, facilita el interaprendizaje, lo cual devela una “buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje”.
7. Tanto la cultura como el clima de la escuela se encuentran caracterizados de forma implícita por los factores internos anteriores; de hecho, la “cultura de mejora” engloba los factores del centro educativo; aunque, adicionalmente, en el caso particular de SVP*, se señala, por un lado, una cultura definida por la búsqueda de la excelencia, la proactividad y el compromiso según lo explicitan los informantes; y, por otro lado, el clima, se describe en términos de unidad, igualdad, equidad, solidaridad y convivencia sana y democrática.
8. Volviendo la mirada a los factores externos, particularmente al factor “recursos para la mejora”, se encuentra que, si bien en el contexto iberoamericano, y especialmente en los escenarios desfavorecidos, los recursos materiales y económicos provenientes de forma directa por parte de la Administración sientan las bases para la mejora de las escuelas, SVP* demuestra, con respecto a esta tendencia, una excepción importante en virtud de su

capacidad para autogestionar la mejora de sus condiciones y recursos, a partir de la inversión en sí misma de los aportes económicos obtenidos en los concursos de innovación en que libremente ha participado y tenido éxito (e incluso desde antes con otro tipo de actividades para recaudar fondos); y es así, de forma ascendente (de abajo hacia arriba), como han ido superando las limitaciones materiales y pedagógicas de la escuela en general y favorecer la implementación de los proyectos en específico, sin una intervención vertical dirigida del Ministerio para tales fines.

9. El reconocimiento social (o “prestigio”) que ha gozado la escuela gracias a su éxito en los concursos locales, nacionales e internacionales de innovación (lo que los informantes denominan “la marca SVP”) constituye un factor mediador que la ha beneficiado pedagógica, organizacional e interinstitucionalmente con mejores oportunidades provenientes del entorno para su mejora: como una notoria facilidad para conseguir apoyo externo a través de alianzas estratégicas con organizaciones educativas del contexto e incluso el extranjero y el apoyo creciente de la comunidad y las autoridades educativas, lo cual la ha beneficiado principalmente en materia educativa y profesional a estudiante y docentes. Se trata del factor contextual “recursos para la mejora”, específicamente en los indicadores de “colaboración de la comunidad educativa” y “apoyo de agentes externos de cambio”.
10. En el mismo marco de los factores contextuales concernientes a los “recursos para la mejora”, específicamente hablando de la “colaboración de la comunidad educativa”, también entra a tallar el apoyo directo de los padres de familia a la escuela, principalmente, con recurso humano, el cual se traduce en un mayor nivel de involucramiento (en términos de participación y compromiso), gracias al modelo educativo Meta que lo propicia, en relación al proceso formativo en general de sus hijos. Aunque cabe precisar que la iniciativa de los padres de familia también es resaltante, puesto que han sido capaces de organizarse eficientemente para apoyar en la logística y también participando directamente en diversas actividades de la escuela; e, incluso, para contribuir económica y materialmente con la misma, mediante la conformación de comisiones para la realización de actividades sociales

benéficas, cuyas recaudaciones han servido para la adquisición de materiales educativos para SVP*.

11. Finalmente, otro factor del contexto que ha influido en la esencia misma de la innovación educativa de la escuela para la mejora ha sido el marco curricular nacional, que ha funcionado como una referencia de fondo que se desprende desde la misma política educativa del país. Es así que, tanto el modelo educativo innovador de SVP* (Meta), como sus procesos pedagógicos en general, han conseguido desarrollarse en función de un enfoque y una metodología por competencias, donde siempre está presente la gestión autónoma de los aprendizajes. Se trata de un factor contextual de “presión externa para la mejora” que parte de un “cambio educativo” expresado a manera de “reforma”, lo cual puede tener un efecto ambivalente; sin embargo, para el caso de la escuela seleccionada ha resultado ser un elemento favorecedor de sus proyectos de innovación y sus resultados subsecuentes.



RECOMENDACIONES

1. Teniendo en cuenta que la escuela seleccionada viene desarrollando, desde el 2015 hasta la actualidad, las mismas estrategias innovadoras (8), estas, al haberse institucionalizado en el tiempo, ya se han convertido en buenas prácticas educativas y son estables; por lo cual, se considera importante que la organización pueda proponer nuevos proyectos de innovación, más acordes con las últimas tendencias y demandas de la educación actual; promoviendo, por ejemplo, espacios internos de socialización en materia de innovación educativa o, incluso, interinstitucionalmente a partir de su prestigio ganado; con la finalidad de evaluar novedades pedagógicas y organizacionales que le permitan actualizar su modelo educativo Meta y aprovechar para abarcar, asimismo, proyectos que aborden áreas desatendidas como es el caso de Matemática.
2. Otra recomendación importante sería que la escuela considere más instrumentos (y más inmediatos) de recojo de información para evaluar la mejora de los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes como, por ejemplo, evaluaciones censales internas de carácter diagnóstico, procesual y de salida, aplicadas a todos los estudiantes en el marco de un año lectivo, que permitan, no solo analizar, sino contrastar en periodos lectivos más cortos, la data cuantitativa tan necesaria para evaluar la eficacia de su innovación en el marco del MMEE; y no solamente apelar a las actas de evaluación de fin de año (que presentan un indiscutible grado de relatividad) ni esperar a la aplicación de las evaluaciones censales externas por parte del Ministerio (las cuales se dan cada 2 o 3 años), como únicamente la escuela ha hecho hasta ahora.
3. También se sugiere poder compartir los resultados de esta investigación con los actores de la comunidad educativa de SVP* para reflexionar internamente sobre la influencia de algunos factores relevantes de mejora como es el caso del liderazgo, por ejemplo, el cual sostiene la innovación de la escuela: y así ponderar cuestiones como qué pasaría si se retira en director actual: ¿seguiría siendo como ha sido hasta ahora?; o abordando otros factores

externos como el interés por los concursos de innovación para cuestionarse qué pasaría si no existieran más dichos eventos: ¿se mantendría la motivación para seguir innovando?

4. Por otro lado, y atendiendo de alguna manera las limitaciones de este estudio esencialmente inductivo, se podría proponer, para futuras investigaciones, la importancia de analizar ciertas categorías que, por diversos motivos, no fueron reportadas por los informantes ni los documentos. Algunas de ellas pueden ser relevantes pese a su no explicitación, como sería el caso de la influencia interna de las condiciones diarias de trabajo y la estabilidad del profesorado, o el grado de flexibilidad de la organización para ajustarse a los cambios; así como la influencia externa de, entre otros, los cambios sociales (más allá de los educativos), la presión para el cambio por inspección obligatoria, etc.; aunque para ello surgiera la necesidad de intentar saturar la data donde haya vacíos y/o, incluso, como se ha visto en otros estudios del campo, proceder deductivamente.
5. Finalmente, es recomendable, también para futuras investigaciones, desde el punto de vista metodológico, en el marco del proceso de selección de los informantes, incluir otros actores de la comunidad educativa como podrían ser los padres de familia, los exalumnos y/o los propios estudiantes (incluso algunos aliados estratégicos) como fuentes directas para la construcción de la evidencia empírica, ampliando de esta manera los alcances de los resultados y la posibilidad de ampliar su discusión, con mayores y diferentes énfasis, matices y contrastes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez, B. F. (1994). El Movimiento de Escuelas Eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 93-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019426>
- Bazán, A. M. (2018). *Modelo educativo Meta para una comunidad educadora en la institución educativa San Vicente de Paúl*. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e6b94d88-0282-4e76-ba1e-ee06018b5ed9/content>
- Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Puntoedu*, 28-33. https://www.researchgate.net/publication/332859838_De_la_escuela_no_importa_a_la_escuela_como_unidad_base_de_mejora
- Bonilla-García, M. A. & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cintamoebio*, (57), 305-315. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n57/art06.pdf>
- Cádiz, J. & Martinic, S. (2007). Variables de eficacia escolar en contextos de pobreza. El caso del P900 en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio e Educación [REICE]*, 5(5), 229-243. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661187>
- Cano, E. (1996). *La calidad en la educación* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio de la Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/172855/2/02.ECG_2de6.pdf
- Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 199-213. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476012.pdf>
- Conejeros, S. A. (2020). *Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio de la Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672493#page=1>
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, (2), 155-175. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200009
- Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2017). *Principles of Effective School Improvement Systems*. CCSSO. https://ccsso.org/sites/default/files/2017-10/CCSSOPrinciplesofEffectiveSchoolImprovementSystems06212017_0.pdf
- Creemers, B. P., Stoll, L., Reezigt, G. & The ESI Team. (2007). *Effective School Improvement - Ingredients for Success: The Results of an International*

- Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, (17, 825-838). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_44
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. SAGE. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernandez, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Feldhoff, T., Emmerich, M., Radisch, F., Wurster, S. & Bischof, L. M. (2022). Unique Problems Require Unique Solutions. Models and Problems of Linking School Effectiveness and School Improvement. *Education Sciences*, 12(3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci12030158>
- Fidalgo, A. (2014). Innovación educativa en la sociedad del conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 1-3. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662001.pdf>
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana [Fondep] (2014). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas*. Fondep. <https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/01/MIBPE-FONDEP.pdf>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en innovación educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554760001.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018a). *Directorio nacional de centros poblados. Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1541/index.htm
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018b). Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas. Sistema de consulta de base de datos. <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>
- Kalman, M. (2020). School Improvement and Contextual Factors: A Qualitative Case Study on Educators' Perceptions and Experiences. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-15. <https://doi.org/10.29333/pr/9134>
- Khan, S. N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224-233. L: <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>

- López, I. & González, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado*, 15(3), 345-361. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230021>
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado*, 15(3), 149-174. https://www.researchgate.net/publication/237036530_25_INVESTIGACIONES_CLAVE_EN_EFICACIA_ESCOLAR
- Mendívil, L. (2020). El método de investigación documental. En A. O. Sánchez (Coord.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/08/03180404/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020.pdf>
- Mero-García, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa “Augusto Solórzano Hoyos”. *Educare*, 26(2), 310-330. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1775/1661>
- Ministerio de Educación [Minedu] (2017). *Currículo nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Morgan, H. (2021). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol27/iss1/4/>
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 1(2), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110203.pdf>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, J., Hernández, L. & Pérez-Albo, J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Secretaría General Técnica del MECD. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-8342.jpg>
- Murillo, F. J. (2002). Good Effective School Improvement Practices in Spain. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 387-410. <https://doi.org/10.1076/edre.8.4.387.8817>
- Murillo, F. J. (Coord). (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa. https://www.researchgate.net/publication/288604284_La_investigacion_sobre_eficacia_escolar_en_Iberoamerica_Revision_internacional_del_estado_del_arte
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-360. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf>
- Murillo, F. J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 3(2), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf>
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello. Grade. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/820-investigacion-iberoamericana-sobre-eficacia-escolar/>
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 13(1), 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776005.pdf>
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa*, 16(72), 113-132. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n72/1665-2673-ie-16-72-00113.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. <https://www.oecd.org/education/ceri/GEIS2016-Background-document.pdf>
- Otero-Ortega, A. (2018). *Enfoques de investigación*. [https://www.researchgate.net/publication/326905435 ENFOQUES DE INVESTIGACION](https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION)
- Peirano, C., Puni-Estévez, S., Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Perichacho, F. J., Vaíllo, M., Zamorano, S. & Sánchez-Paulete, N. C. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 568-588. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701621>
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. https://genbase.iiep.unesco.org/workspace/applis/epidoc/fichiers/21522_G021522.pdf
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *SAGE Journals*, 70(1), 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Pulido M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31(1), 1137-1156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005061>
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.

- https://www.researchgate.net/publication/347943833_Efectividad_Escolar_y_Cambio_Educativo_en_Contextos_de_Pobreza_en_Chile
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. & Hillman, J. (1996). School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/0924345960070203>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2016). *Texto 1: Innovación educativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Reezigt, G. J. & Creemers, B. P. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>
- Rico, A., Alonso, J. C., Rodríguez, A., Díaz, A., Castillo, S. (2006). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Rico-de-Alonso-Et-al-CAP%C3%8DTULO-4-Categor%C3%ADas1.pdf>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. XII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de Investigación de UNMSM*, 7(12), 23-40. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Romero, C. (2005). La categorización. Un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf
- Ruiz, G. (2021). Revisitando el país de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 7-18. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068994001/>
- Sammons, P. (2011). *School effectiveness and equity: making connections*. CfBT. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1561>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer. <https://research.utwente.nl/en/publications/educational-effectiveness-and-ineffectiveness-a-critical-review-o>

- Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005). The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385. <https://www.researchgate.net/publication/232827396> The theoretical basis of the Effective School Improvement model ESI
- Seifert, D. & Hartnell Young, E. (2015). *An Effective School Improvement Framework Using The National School Improvement Tool*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/tll_misc/21/
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata. <https://archive.org/details/el-estudio-de-caso-teoria-y-practica/page/n1/mode/2up?view=theater>
- Stoll, L. (1992). *Making School Matter: Linking School Effectiveness and School Improvement in a Canadian School District*. [tesis doctoral, Universidad de Londres]. Repositorio de la Universidad de Londres. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006575/>
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Sun, H. Creemers, B. P. & Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122. <https://doi.org/10.1080/09243450601058287>
- Sun, H. & Jong, R. (2007). Effective School Improvement in the Netherlands. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 504-516. <https://www.proquest.com/docview/229185120?accountid=28391>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD. https://www.academia.edu/34438955/Torres_A_Estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_cualitativa_pdf
- Urcid, R. & Rojas, J. C. (2018). Modelo multidireccional para la generación de innovación educativa. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 1-19. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/328/pdf>
- Uribe-Lotero, C., Vélez-De la Calle, C. & Merchán-Naranjo, J. (2019). Educar en contextos de pobreza: percepciones y prácticas de docentes de un distrito educativo en Guayaquil, Ecuador. *Revista Saberes Educativos*, (3), 25-53. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53788>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & Allende, C. (2016). Measuring Systematic Long-Term Trajectories of School Effectiveness Improvement. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491.
<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>
- Wikeley, F. & Murillo, J. (2005). Effective School Improvement: An Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.
<https://doi.org/10.1080/09243450500234336>
- Zamir, N. A. (2020). A Review of School Effectiveness Theory for School Improvement. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 10(3), 113-123. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i3/7028>
- Zorrilla, M. & Ruiz, G. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 5(5), 200-204.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5512/5926>



ANEXOS

ANEXO 1. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

ACTIVIDAD ACADÉMICA	DOCENTES EVALUADORES DEL AVANCE	FECHA
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura Investigadora	<ul style="list-style-type: none"> • Dra. Carmen del Pilar Diaz Bazo 	17 de noviembre del 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de Tesis 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mg. Dany Marisol Briceño Vela 	12 de abril del 2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de Tesis 1	<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Edith Soria Valencia • Dr. Iván Montés Iturrizaga 	14 de junio del 2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de Tesis 2	<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Luzmila Mendivil Trelles de Peña • Mg. Dany Marisol Briceño Vela • Mg. Pablo Montalván Zúñiga 	20 de septiembre del 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de Tesis 2	<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Edith Soria Valencia • Dr. Jussara Cristina Barboza Tortella 	22 de noviembre del 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	<ul style="list-style-type: none"> • Dra. Carmen del Pilar Diaz Bazo 	12 de abril del 2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	<ul style="list-style-type: none"> • Dra. Carmen del Pilar Diaz Bazo 	27 de abril del 2023
Revisión del jurado (aprobación)	<ul style="list-style-type: none"> • Jurado 1: Edith Soria Valencia 	22 de mayo del 2023
	<ul style="list-style-type: none"> • Jurado 2: Omar Andrés Aravena Kenigs 	28 de mayo del 2023

ANEXO 2. PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DE ENTREVISTAS

Estimado(a) informante,

Por medio del presente, nos dirigimos a usted para apelar a su amable apoyo en el proceso de trabajo de campo de una investigación conducida por el señor Giancarlo Federico Sáenz Calla, estudiante de la Maestría en Educación, con mención en Gestión de la Educación, de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por la docente: Dra. Carmen Del Pilar Diaz Bazo. La investigación, denominada “Factores de Mejora de la Eficacia Escolar: el caso de una escuela pública-rural en contexto de pobreza, premiada nacional e internacionalmente por su innovación educativa”, tiene como propósito analizar dichos factores de mejora de la eficacia escolar, en primera instancia, desde la perspectiva de los sujetos; de allí que se solicite su generosa participación en una entrevista, la cual:

- Tendrá una duración aproximada de 45 minutos
- Guarda todos los compromisos éticos de consentimiento y confidencialidad.
- Será desarrollada y grabada virtualmente a través de la plataforma de videocomunicaciones Zoom, de acuerdo con su disponibilidad.
- Utilizará la información recogida estrictamente para los fines de la investigación, luego de la cual, durante al menos los dos años siguientes, será conservada digitalmente.
- Implica su voluntaria participación en la que usted ejerce su libertad para detener su participación o evitar responder a alguna pregunta que considere impertinente.

En el caso de surgirle alguna consulta sobre la investigación o existe algún deseo de conocer los resultados obtenidos, puede comunicarse con el investigador al siguiente correo electrónico: a20214650@pucp.edu.pe o al número de celular 969691180. Asimismo, ante alguna duda de su parte sobre los aspectos éticos de este trabajo, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la propia universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número (01) 626 2000, anexo 2246.

En virtud de lo expuesto, el investigador agradece cordial y sinceramente a su amable colaborador por contribuir con la investigación que lleva a cabo y con el campo de la educación en general.

DATOS DEL INFORMANTE:

- Cargo/Función: _____
- Grado/Sección: _____
- Área curricular: _____
- Años de trabajo en la IE: _____

FIRMA DEL PARTICIPANTE	FIRMA DEL INVESTIGADOR

Fecha: _____

ANEXO 3. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (I): GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PRESENTACIÓN

El presente guion de entrevista se constituye en el principal elemento instrumental de la investigación sobre “Factores de Mejora de la Eficacia Escolar: el caso de una escuela pública-rural en contexto de pobreza, premiada nacional e internacionalmente por su innovación educativa”.

Ha sido diseñado en función de ciertas categorías predeterminadas, cada una relacionada con los referidos factores, los cuales se pretenden analizar. Sin embargo, esto no debe impedir una apertura a la aparición de nuevas categorías (o categorías emergentes) en el proceso de recolección de los datos.

La dinámica de la entrevista se resume en un diálogo de carácter confidencial (en cumplimiento con los principios éticos de la investigación) dirigido por el investigador, a través de un conjunto de preguntas (y repreguntas) que definen el hilo conductor de la conversación, la cual se estima en unos 45, y deberá ser grabada para el posterior análisis de acuerdo con su consentimiento.

DATOS DE LOS INFORMANTES

- Cargo/Función: _____
- Grado/Sección: _____
- Área curricular: _____
- Años de trabajo en la IE: _____
- Carga horaria en la IE: _____

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

- Recoger información, desde la perspectiva de los sujetos, acerca de los factores de mejora de la eficacia escolar en una institución educativa pública-rural de Cajamarca, ubicada en contexto de pobreza, premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa; para el respectivo análisis en función del objetivo central de la investigación.

PREGUNTAS

Las siguientes preguntas deberán ser respondidas en función del modelo educativo de innovación por el cual la escuela fue premiada a nivel nacional e internacional. Nos referimos al “Modelo educativo Meta, para una comunidad educadora”, el cual, a su vez, incluye estrategias específicas de innovación.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
C1: Factores de contexto	SC1: Presión para la mejora	1. ¿Qué fue lo que los motivó a emprender los exitosos proyectos de innovación en su IE?
	SC2: Recursos para la mejora	2. ¿Qué tipo de recursos necesitaron para llevar a cabo sus proyectos de innovación? ¿Con cuáles contaban?; ¿cómo consiguieron los que faltaban? 3. ¿Qué otros tipos de apoyo recibieron por parte de su comunidad educativa y/o otros agentes externos?
	SC3: Metas educativas	4. ¿Qué es lo que estaban buscando para su escuela como resultado de la ejecución de sus proyectos de innovación?
C2: Factores del centro educativo	SC4: Cultura de mejora	5. ¿Qué factores (elementos o características; también sucesos, prácticas o actividades) han favorecido el éxito de sus proyectos de innovación?
	SC6: Resultados de mejora	6. ¿De qué manera han influido sus exitosos proyectos de innovación en la escuela? ¿De qué cambios positivos podemos hablar?

ORDEN TENTATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

1. ¿Qué fue lo que los motivó (o cuáles fueron las razones) para emprender los exitosos proyectos de innovación en su IE?
2. ¿Qué es lo que estaban buscando para su IE como resultado de la ejecución de sus proyectos de innovación?
3. ¿Qué factores (elementos o características; también sucesos, prácticas o actividades) han favorecido el éxito de sus proyectos de innovación?
4. ¿De qué manera han influido sus exitosos proyectos de innovación en la escuela? ¿De qué cambios positivos podemos hablar?
5. ¿Qué tipo de recursos necesitaron para llevar a cabo sus proyectos de innovación? ¿Con cuáles contaban?; ¿cómo consiguieron los que faltaban?
6. ¿Qué otros tipos de apoyo recibieron para la realización de sus proyectos de innovación?

ANEXO 4. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (II): MATRIZ DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

PRESENTACIÓN

La presente matriz de análisis de documentos institucionales constituye un elemento instrumental complementario a la técnica de la entrevista, en la investigación sobre los “Factores de Mejora de la Eficacia Escolar: el caso de una escuela pública-rural en contexto de pobreza, premiada nacional e internacionalmente por su innovación educativa”.

Ha sido diseñado en función de ciertas categorías predeterminadas, cada una en función de los referidos factores, los cuales se pretenden analizar. Sin embargo, todo esto no debe impedir una apertura a la aparición de nuevas categorías (o categorías emergentes) en el proceso de recolección de los datos documentales.

La recolección de los datos se basa en el análisis de algunos documentos de gestión institucional, tales como el informe del “Modelo Educativo Meta, para una comunidad educadora” al Fondep (DOC-C), el Proyecto Educativo Institucional (DOC-A), así como también, las “Actas consolidadas de evaluación integral” de los años 2015 y 2019 (DOC-D1 y DOC-D2 respectivamente), junto con los resultados de las “Evaluaciones Censales de Estudiantes” de los años 2015 y 2018 (DOC-E1 y DOC-E2 respectivamente).

DATOS DE LOS DOCUMENTOS

- Nombre del documento:
- Código del documento:
- Año/mes del documento:
- Forma de acceso:

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

- Recoger información, desde el análisis de los documentos, acerca de los factores de mejora de la eficacia escolar, en una institución educativa pública-rural de Cajamarca, premiada a nivel nacional e internacional por su innovación educativa; para su respectivo análisis en razón del objetivo central de la investigación.

TABLA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

CATEGORÍAS		INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO	OBSERVACIONES
C1: FACTORES DE CONTEXTO	SC1: Presión para la mejora		

	SC2: Recursos para la mejora		
	SC3: Metas educativas		
C2: FACTORES DEL CENTRO EDUCATIVO	SC4: Cultura de mejora		
	SC5: Procesos de mejora		
	SC6: Resultados de mejora		
COMENTARIOS:			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			