

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DOCTOR LUIS ALONSO APARICIO
DIRECCIÓN DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN**



**“LOS FACTORES SOCIOCULTURALES COMO INDICADORES
DE EFICACIA”**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

**SANDRA CAROLINA PORTILLO ANAYA
JOSELYN ROSMERY REYES REYES**

ASESOR

MAESTRO JOAQUÍN ERNESTO APARICIO PACHECO

OCTUBRE DE 2015

SAN SALVADOR

EL SALVADOR

CENTRO AMÉRICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DOCTOR LUIS ALONSO APARICIO**



**INGENIERO LUIS MARIO APARICIO GUZMÁN
RECTOR**

**MAESTRA CATALINA MACHUCA DE MERINO
VICERRECTORA ACADÉMICA**

**LICENCIADA FIANA LIGIA CORPEÑO RIVERA
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA**

**MAESTRO JORGE ALBERTO ESCOBAR
DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIADA ROXANA MARGARITA RUANO CASTILLO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA**

**MAESTRA REBECA RAMOS DE CAPRILE
DIRECTORA DE POSGRADOS Y EXTENSIÓN**

SAN SALVADOR, OCTUBRE DE 2015

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DOCTOR LUIS ALONSO APARICIO



MIEMBROS DEL JURADO EVALUADOR

Maestra Rebeca Ramos de Caprile
Presidente

Maestro Froilán González
Primer Vocal

Maestro Fernando Arturo Vásquez
Segundo Vocal

Maestro Joaquín Ernesto Aparicio Pacheco
Asesor

ACTA



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE EL SALVADOR
"Dr. Luis Alonso Aparicio"
Facultad de Educación

Mes: OCTUBRE

Año: DOS MIL QUINCE

En la Universidad Pedagógica de El Salvador, "Dr. Luis Alonso Aparicio", a las ocho horas del día tres de octubre del año dos mil quince, siendo éstos el día y la hora señalados para la defensa del trabajo de graduación titulado: "LOS FACTORES SOCIOCULTURALES COMO INDICADORES DE EFICACIA EDUCATIVA", presentada por: LIC. SANDRA CAROLINA PORTILLO ANAYA Y LIC. JOSELYN ROSMERY REYES REYES, para optar al grado de MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN. El tribunal estando presente las interesadas, después de haber deliberado sobre la defensa de su trabajo de graduación, ACUERDA *Aprobar*


MTRA. REBECA RAMOS DE CAPRILE
Presidente


MTRD. FROIDÁN GONZÁLEZ RIVAS
1er. Vocal


DR. FERNANDO ARTURO VÁSQUEZ
2do. Vocal


LIC. SANDRA CAROLINA PORTILLO ANAYA
Sustentante


LIC. JOSELYN ROSMERY REYES REYES
Sustentante

DEDICATORIAS

Dedico esta investigación a:

El siguiente trabajo lo dedico al hombre que siempre me inspiró a ser una mejor persona, a prepararme intelectualmente porque su pensamiento siempre fue que las mujeres debemos siempre estar preparadas profesionalmente para afrontar la vida. Quien siempre deseo verme con mi título de Master y que siempre me animó a no dejar a medias esté camino. Para él con mucho cariño hasta el cielo. Mi SUPERMAN, mi papá.

Dedico este trabajo también a mi madre y hermano que siempre han estado a mi lado animándome a continuar.

A mí querido sobrino Oscar, por su ayuda en más de alguna de mis asignaturas en las cuales la tecnología ha sido requerida.

A mí querida Directora y amiga Maestra Lilian Guatemala García, por ser un pilar muy importante en mi vida quien siempre me ha inspirado a la superación intelectual y personal.

A mi compañera y querida amiga Licda. Joselyn Reyes, con quien iniciamos esté largo recorrido y de no ser por su gran ayuda no estaríamos aquí.

Sandra Carolina Portillo Anaya

Dedico esta investigación a:

Mis padres y hermanos por ser un pilar fundamental en mi vida, en especial a mi madre por estar siempre apoyándome y motivándome a culminar mis metas, agradezco a ellos por haberme apoyado en la realización del postgrado y darme siempre ánimo para culminar con éxito mis metas.

A mi esposo por contar siempre con su ayuda incondicional y brindarme su amor y comprensión cada vez que lo necesité.

A mi amiga y compañera de tesis Licda. Carolina Portillo que ha sido un apoyo incondicional y me ha animado a culminar esta investigación a pesar de las adversidades.

Joselyn Rosmery Reyes Reyes

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer en primer lugar a Dios, por permitirnos cumplir una meta más en la vida, y por darnos el valor y la sabiduría necesaria para concluir esta carrera que aunque estuvo llena de algunas dificultades de toda índole pero se lograron superar.

Agradecer a la Junta Local del Colegio Bautista de San Salvador quien con su apoyo moral y económico hizo posible llegar a la culminación de esta meta.

A nuestro asesor Maestro Joaquín Aparicio, quien con su gran aporte intelectual ha hecho posible la culminación de este trabajo.

Al personal de la Dirección de Postgrados y extensión de la Universidad Pedagógica de El Salvador quienes han sido parte de este proyecto.

A los docentes de la maestría que nos compartieron sus conocimientos y que nos inspiraron a la culminación de esta meta.

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron para la realización de la presente investigación.

RESUMEN

El propósito fundamental del presente trabajo consistió en investigar como algunos factores sociales y culturales en el contexto salvadoreño inciden en la eficacia de los estudiantes de educación media de colegios cristianos evangélicos en El Salvador.

Las variables que se tomaron como base para esta investigación fueron: los factores socioculturales o variable independiente y la eficacia escolar o variable dependiente.

El estudio constituye una investigación de campo de carácter descriptivo apoyada en la revisión bibliográfica especializada. El enfoque que se le dio a la investigación es el cuantitativo ya que la recolección y el análisis de los datos se hicieron de una forma descriptiva tomando en cuenta los paradigmas que se relacionan con este enfoque. La aplicación de dicho enfoque permitió el uso de las técnicas de la encuesta y su respectivo instrumento el cuestionario, la información obtenida a través de esta técnica permitió el análisis de los resultados obtenidos.

Los datos fueron recolectados en los meses de agosto a octubre del año 2014, y fueron tabulados por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), luego analizados y graficados donde se puede visualizar qué factores socioculturales inciden en la eficacia de los estudiantes de educación media de colegios privados cristianos evangélicos en El Salvador.

ABSTRAC

The fundamental purpose of this work has been searching how some social and cultural factors in Salvadoran context influenced in the High school students' efficiency from Christian evangelical private schools in El Salvador.

The variables taken into account for this research were the social cultural or independent variable and the efficiency or dependent variable.

This study is a field descriptive research based on a specialized bibliography.

The approach of this research is the idealistic approach because the gathering compilation and the analysis of the data were made in a descriptive way taking into account the paradigms related to this approach. The application of this approach allowed the Survey and the questionnaire techniques; the gathered data obtained through these techniques allowed analyzing the outcomes.

The data were gathering from august to October of 2014, the data were tabulated through the SPSS program, analyzed it and then made graphics where it can be seen which social cultural factors influenced in the High school students' efficiency from Christian evangelical private schools in El Salvador.

ÍNDICE

	Página
Presentación	i
Introducción	ii
Capítulo 1. Marco Contextual	1
1.1 Determinación del objeto de estudio	1
1.2 Estado histórico del fenómeno de estudio	6
1.3 Antecedentes teóricos	11
1.4 Justificación del estudio	14
1.5 Alcances y Limitaciones	16
Capítulo 2. Marco Teórico	19
2.1 Perspectiva sociológica, epistemológica y filosófica de la temática a investigar	19
2.3 Factores socio culturales	20
2.4 Factores sociales	23
2.5 Factores culturales	49
2.6 La eficacia	66
Capítulo 3. Marco Metodológico	92
3.1 Objetivos de investigación	93
3.2 Especificación de variables	94
3.3 Población, muestra y muestreo	94
3.4 Instrumentos de recogida de datos	95
3.5 Determinación del enfoque y tipo de investigación	103
Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados	105
4.1 Descripción e interpretación de resultados	105

Conclusiones	140
Recomendaciones o propuesta de mejora	144
Bibliografía	147
Anexos	149

PRESENTACIÓN

El presente trabajo recoge algunos de los principales factores socioculturales (variable independiente) y la eficacia escolar (variable dependiente), en los estudiantes de educación media de colegios cristiano evangélicos privados de El Salvador, ya que dichos factores están asociados al factor eficacia, es decir se enfoca en los resultados académicos de los estudiantes que egresan del nivel de educación media y que pueden optar por estudios superiores o incorporarse a la vida laboral productiva del país.

Este trabajo se divide en cuatro capítulos en el que se pretende identificar los principales factores asociados a la eficacia escolar, en el primero se pretende contextualizar el trabajo revisando datos históricos de esta; en el segundo se revisará literatura asociada al tema en estudio como lo son investigaciones previas, libros relacionados al área educativa; en el tercer capítulo se analizarán a profundidad los factores que se identifiquen en esta investigación como lo pueden ser la familia, el género, los aspectos socioeconómicos y violencia, y por último se analizarán los resultados que arrojen los cuestionarios y las pruebas que se pasarán a la población que se eligió para dicha investigación.

Como corolario de este trabajo se presentan las conclusiones basadas en el cumplimiento de objetivos, el desarrollo de las variables y sobre la fundamentación teórica de los autores y las recomendaciones para los colegios cristianos evangélicos a modo de dar un aporte a este problema que afecta directamente a los estudiantes de educación media

INTRODUCCIÓN

El siguiente informe de investigación del tema “factores socioculturales que influyen en la eficacia escolar de los estudiante de los centros educativos privados cristianos de El Salvador”,el cual está organizado en cuatro capítulos, así: el capítulo unocontiene el marco contextual en el cual se determina el objeto de estudio, el estado histórico del fenómeno de estudio, los antecedentes históricos y la justificación del por qué se realiza éste estudio.

El capítulo dos contiene el marco teórico, en el cual se analizan los diferentes factores socioculturales que inciden en la eficacia escolar, tomando en cuenta un respaldo científico para este, para ello ha sido importante considerar definir los Factores Socioculturales y la Eficacia desde una perspectiva sociológica, filosófica y epistemológica.

Luego en el capítulo tres se presenta el marco metodológico, en el cual se explica cómo se realizó la investigación, los objetivos, y la especificación de variables, incluyendo en este el método, diseño, tipo de estudio, técnicas e instrumento, los sujetos de estudio, el universo poblacional, muestra; así como el procedimiento para recolectar los datos y el procesamiento de la información.

Se incluye también las fuentes de información bibliográficas y anexas, el instrumento de recolección de datos, conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL

1.1 Determinación del objeto de estudio

El presente trabajo se enfoca en la variable Factores Socioculturales y en la variable Eficacia escolar; pero ¿qué son los Factores Socioculturales? Una definición sobre este concepto es la siguiente: “Hace referencia a cualquier proceso o fenómeno relacionado con los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad. De tal modo, un elemento sociocultural tendrá que ver exclusivamente con las realizaciones humanas que puedan servir tanto para organizar la vida comunitaria como para darle significado a la misma¹”.

Esto implica que día con día se está inmerso en este tipo de factores como lo son: la familia, el estatus social, la educación, las costumbres y la violencia entre otros.

En este trabajo se estudiarán los diferentes Factores Socioculturales asociados a la eficacia escolar, el primero que se describe es la familia ya que por años se ha dicho que la familia es la base de la sociedad y es donde nacen los principios y valores de cada individuo y que según el tipo de familia ya sea nuclear, extensa o consanguínea, mono parental, (de madre soltera, de padres separados) éstas van influyendo en el desarrollo social y educativo de estos individuos.

Por otra parte se debe tomar en cuenta el nivel social o económico de los estudiantes el cual puede influir en la eficacia escolar, ya que se considera que aun estudiante que tiene las posibilidades económicas, se le facilita su

¹ Definición abc, Definición de Sociocultural, Recuperado de <http://www.definicionabc.com/social/sociocultural.php#ixzz3Kshp6pRe>, consultado 5 de diciembre de 2014

proceso educativo, ya que tiene acceso a las herramientas tecnológicas que necesita para poder realizar diferentes tareas en su proceso de formación.

Las costumbres son otro factor que influye en la educación de los estudiantes ya que dependerá del ambiente social en el que se desarrollen, que van obteniendo diferentes costumbres y éstas pueden influir directa o indirectamente. Así como lo pueden ser las prácticas espirituales y religiosas, la convivencia en la familia y amigos, los hábitos de estudio y otras, todo esto viene a aportar valores positivos o negativos al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y por ende en sus resultados académicos.

Por otra parte se puede mencionar la educación de los padres o el nivel de escolaridad de estos, es decir si este influye en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, ya que si los padres son profesionales o tienen un nivel de escolaridad alto es un factor determinante que indica que el joven va a alcanzar el mismo nivel de escolaridad o sobrepasar este. Al contrario de los padres que no poseen un nivel de escolaridad alto, se considera que en la mayoría de los casos los hijos de estos están destinados al fracaso escolar, es decir que no lograrán el nivel de escolaridad superior.

Por último, se debe tomar en cuenta la violencia que día con día se sufre en el país la cual ha generado altos índices de asesinatos y extorsiones en la mayoría de familias salvadoreñas, lo cual influye en los estudiantes ya que muchos deben dejar la escuela por este tipo de situaciones, provocando poca concentración en sus labores académicas y por ende un bajo nivel de eficacia. También existen estudiantes que están expuestos a otro tipo de violencia: la violencia intrafamiliar, esta sería una de las que tienen una mayor influencia en el estudiante ya que es el hogar el contexto con el cual tienen mayor contacto, y adonde se espera que ellos encuentren mayor apoyo, amor, y seguridad; es por eso que a los jóvenes que viven este tipo de violencia se les dificulta desarrollarse en la escuela y en muchas ocasiones estos casos reflejan un bajo nivel de eficacia escolar.

Cuando se habla de una escuela eficaz, se visualiza una escuela o un colegio privado en un país de Europa, como el de Finlandia o de cualquier parte del mundo con grandes aulas equipadas con lo último en tecnología. El nivel educativo en Finlandia es elevado. En comparaciones internacionales, como el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cada tres años, Finlandia se sitúa entre los primeros países a nivel mundial. Destaca sobre todo por el nivel de la educación básica.

La ley establece que la educación es obligatoria y gratuita para todos los niños desde los 7 hasta los 16 años. Esta gratuidad incluye también todos los libros de texto y utensilios necesarios, además de una comida caliente al día. El gasto público en educación representó en 2008 el 5,9 % del Producto Nacional Bruto (PNB), el promedio de los países de la OCDE es del 5,8 %.

El número de estudiantes en el aula es de 10 a 20 estudiantes máximo, los cuales cuentan con todos los recursos necesarios para poder desempeñarse como estudiantes aplicados que obtienen los mejores resultados académicos en todas las asignaturas que se les imparte, tomando en cuenta que debido a su contexto geográfico no existen situaciones que los distraiga de conseguir un excelente logro académico.

Lo mencionado con anterioridad no es más que una visión de lo que la mayoría de docentes desearía tener en sus respectivos Centros Educativos. Según el Dr. Gustavo Ramos en su libro *La eficacia escolar en El Salvador* (2014), *La eficacia escolar es: “La búsqueda de la excelencia a través del logro de objetivos concretos, tanto a nivel individual como colectivo. Así, la eficacia o efectividad es lograda a través de la búsqueda constante de la perfección y la calidad de un producto final, que en nuestro caso será el educativo”².*

² Ramos, Gustavo, *La eficacia escolar en El Salvador*, Vol. 1, San Salvador, El Salvador. 2014

“El término “Eficacia escolar” y la línea de investigación que lleva su nombre tiene una importante connotación negativa en gran parte de nuestros países. Desde nuestro punto de vista ello ha sido generado en gran medida por una confusión conceptual, quizá interesada, que ha hecho que se hayan considerado como estudio de eficacia escolar trabajos encuadrados en la línea de “Productividad Escolar”. Y la diferencia entre ambos enfoques es radical. Así, mientras que los estudios de productividad tienen unas raíces y desarrollo estrictamente economicistas y buscan optimizar los insumos para conseguir los productos (lo que se entiende como eficiencia), los trabajos de eficacia escolar son estudios puramente pedagógicos que los interesa analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos (es decir, eficacia). Sea como fuera, parece interesante detenerse un momento a reflexionar qué entendemos por “eficacia escolar”. Expresado de una forma sencilla, la línea de investigación de eficacia escolar está conformada por los estudios empíricos que buscan, por un lado, conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz”.

Un elemento clave en esta idea es el concepto que se tenga de eficacia escolar. En la actualidad se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.³

Retomando que una escuela eficaz, no solamente es aquella que tiene estudiantes absortos en sus clases, y que al momento de desarrollar un examen simplemente respondan lo que sus maestros han depositado en sus cerebros y obtengan buenas calificaciones, poniendo en alto el nombre de esa institución, si no que se debe tomar en cuenta que una escuela eficaz “es aquélla que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería

³Murillo Torrecilla, Javier, *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1, núm. 1. 2003

esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2003b:2)⁴.

Se iniciará describiendo los estándares de los docentes, los cuales se refieren al nivel de formación que poseen los docentes, ya que es imprescindible que éstos manejen la parte metodológica y cognitiva necesaria para la asignatura que desarrollan, este estándar es un factor importante en la eficacia escolar de los estudiantes, ya que el docente se convierte en un instrumento que le ayudará a los estudiantes a alcanzar la eficacia.

En cuanto a la metodología docente es importante señalar que los docentes trabajan para dirigir el aprendizaje de los estudiantes hacia objetivos específicos, por medio de técnicas y acciones coordinadas que le permitan desarrollar diversas competencias al estudiante y así poder lograr la eficiencia que se requiere según su nivel.

Cuando se habla del liderazgo de los estudiantes se refiere al desarrollo de la autonomía de éste, la cual le permita desarrollarse eficientemente en su ambiente escolar, también le permite fortalecer la participación social y con estos aportes se pueda llegar a alcanzar la eficacia escolar.

⁴Ramos, Gustavo, *La eficacia escolar en El Salvador*, Vol. 1, San Salvador, El Salvador. 2014

1.2 Estado histórico del fenómeno de estudio

Al iniciar este estudio en los colegios cristianos evangélicos de educación media en El Salvador se pudo evidenciar el bajo rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, estos resultados tienen un trasfondo sociocultural debido a que se observó el poco protagonismo de parte de los padres de familia en el quehacer académico de sus hijos e hijas, lo cual se pudo percibir en el cuestionario que acompañó dichas pruebas, ya que éste indagaba el contexto sociocultural de los estudiantes.

Se debe recordar que esta generación de jóvenes es producto de una época conocida como postguerra, ya que después del conflicto armado del país, quedaron secuelas muy marcadas en la sociedad salvadoreña entre las que se pueden mencionar: la emigración, las maras, la desintegración familiar, y la pérdida de identidad cultural entre otras; luego de la firma de los acuerdos de paz surge la reforma educativa de 1995 con el propósito de contrarrestar los efectos que la guerra generó en el campo educativo. Estos antecedentes posibilitaron una respuesta en los ejes de la Reforma Educativa, conociendo que la educación es un proceso en donde la persona se descubre a sí misma, se impulsó la Educación en valores humanos, éticos y cívicos, tres ámbitos en donde las creencias determinan el devenir de una sociedad.

Una de las principales secuelas que dejó la guerra en El Salvador fue la emigración debido a la falta de empleo con la que se enfrentaron muchas familias, situación que se vive hasta el día de hoy. Debido a este fenómeno se genera la desintegración familiar dando como resultado muchos problemas socioculturales evidenciados día con día en el país.

Se debe retomar que después de los acuerdos de paz existió en 1995 una clara convicción de que la Reforma Educativa era un hecho, ya que después de vivir un conflicto armado en el país había que trabajar en la erradicación de la

pobreza y la marginación sociocultural para preparar un país competitivo para la globalización y la mejor manera de hacerlo era apostarle a la educación, está se convirtió en una de las principales prioridades de la nación y de esa prioridad emanan los cuatro ejes fundamentales de la Reforma Educativa, los cuales son: 1) Ampliación de la Cobertura 2) Mejoramiento de la Calidad 3) Modernización Institucional y 4) Formación en Valores.

En esta reforma se refuerzan los términos como valores, identidad sociocultural y eficacia en la educación, todo debido a que los cambios que se pretenden realizar deben depurarse en la cultura, esperando que la nueva generación de salvadoreños sea diferente, más humana, solidaria y justa. Para lograr este cambio se propusieron acciones prácticas referentes a mejorar el accionar de la sociedad en general, estas fueron: acciones a promover los valores humanos, cívicos y éticos.

Como se ha descrito con anterioridad, fue el año de 1998 que se denominó a este como “El Año de los Valores”; todo ello debido a la necesidad social de reconstruir, no sólo lo material sino también las creencias y valores desensibilizados por el conflicto armado, esto lo que hizo fue exigir a la escuela salvadoreña que colabore efectivamente en iniciar la convivencia escolar intensificándose actividades para vivir y practicar los valores, contando con los maestros como los facilitadores de este ejercicio.

Es también a partir de esta reforma educativa que se comienza a hablar de eficacia y calidad educativa tomando acciones tanto en el desempeño docente como en el desempeño de los estudiantes, en el caso de estos últimos para garantizar la calidad de la Educación Media, la Ley General de Educación en su Artículo 57, define que: “El Ministerio de Educación establece una prueba obligatoria para la población estudiantil que egresa de Educación Media, dicha prueba está orientada a medir el rendimiento de los aprendizajes y la eficacia en las diferentes asignaturas evaluadas con el fin de contar con información que

permita retroalimentar las políticas educativas⁵”, así mismo, el citado artículo establece que “someterse a la prueba es requisito para graduarse de bachillerato, independientemente de los resultados que exprese la población estudiantil examinada; también que la misma será diseñada, aplicada y procesada por el Ministerio de Educación⁶”.

De igual forma para buscar la eficacia en el sector educativo también se propone que la Evaluación debe ser: Continua (diagnóstica, formativa, sumativa, y logros de aprendizaje), Participativa (grupos, intragrupos, autoevaluación y heteroevaluación), Integral (evaluando aprendizaje, y considerando lo cognoscitivo, afectivo y psicomotor) y Sistemática.

En el caso de los docentes esta reforma busca apoyarlos fortaleciendo el Sistema Nacional de Capacitación, creándose una red de más de doscientas cuarenta escuelas modelo, que ofrecen servicios de capacitación descentralizada a nivel de Distritos Escolares; esta red es apoyada por Centros Regionales de capacitación. De igual forma se cuenta con la formación permanente de maestros mediante estrategias innovadoras, las cuales les permitirán estar mejor preparados para poder ser facilitadores en el aprendizaje de los estudiantes, en el cual serán ellos mismos quienes lo construyan siendo supervisados por el docente.

Además es importante llevar un sistema de evaluación del desempeño docente, en el cual es necesario que exista la supervisión permanente de parte de entes externos al Centro Educativo, para luego dar recomendaciones metodológicas en las cuales se encuentre alguna debilidad; esta reforma busca crear una cultura de evaluación y supervisión constante, con el único propósito de tener una educación de calidad.

⁵ Ministerio de Educación, *Ley General de Educación*, San Salvador, El Salvador, p. 89

⁶ *Ibidem*, p. 67

Otro aspecto que es tomando muy en cuenta dentro de esta reforma es la cultura, pero para hablar de ésta en el contexto salvadoreño no se puede hacer a un lado al Consejo Nacional para la Cultura (CONCULTURA), actualmente ya desaparecido, ya que si bien ésta es una entidad que vela por la parte artística y cultural, posee una autonomía en su gestión, todo lo que ella genera para promover y difundir valores de la cultura y el arte también educa, su labor pedagógica es más estructural y amplia, pero en ningún caso se podría aislar, por el contrario se encuentran nexos diversos, y en muchos casos muy cercanos a lo que se refiere a educación.

“Entre los aportes que ha hecho a nuestra sociedad podemos mencionar: gestiones en pro de la cultura del arte, como participaciones en eventos internacionales, programas de intercambio, recepción de voluntarios, inventarios, investigación, ratificación de convenios, seguimiento de proyectos, inspecciones, clasificación y conservación de recursos bibliográficos, capacitaciones varias, promociones literarias, conciertos, recitales, temporadas musicales, levantamientos catalográficos, programas culturales en canal 10: TV Cultural Educativa (cuarenta y tres programas de “Concierto”, diecisiete “Documentales”, cincuenta y dos programas “Prisma Cultural”, treinta y tres programas “Tribuna Médica”, cuarenta y siete programas “Lo Nuestro”, treinta y seis programas “Educador 2000”, nueve conferencias “Jornada Motivacional”, entre otros) y programas de cooperación con naciones amigas. En cuanto a la gestión de la Dirección de Publicaciones e Impresos, la producción editorial fue de revistas Revista Cultural, Revista ARS, cinco libros y diversos títulos⁷”.

Para promover el fomento de la cultura y el arte se capacitaron a más de seis mil personas en cursos libres de artes visuales, música, danza y teatro, y se graduaron treinta y siete bachilleres en artes; se ha perfeccionado y atendido la Orquesta Sinfónica Juvenil, la Orquesta Sinfónica de El Salvador y el Coro Nacional; se instaló el Jurado deliberador para entregar el Premio Nacional de

⁷ CONCULTURA, *Diálogo Nacional por la Cultura*. San Salvador, 2006.

Cultura; se realizaron ciento veintiocho investigaciones sobre temas culturales, cuyos resultados fueron cinco libros, ciento sesenta y nueve documentos y ocho videos; la Dirección de Publicaciones e Impresos publicó más de seiscientos mil ejemplares para dotar a los agentes educativos del país, entre ellos los primeros diez volúmenes de la Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña de los autores: Francisco Gavidia, Alberto Masferrer, Arturo Ambrogi, Claudia Lars, Salarrué, Alfredo Espino, Miguel Ángel Espino, Pedro Geoffroy Rivas, Hugo Lindo y Roque Dalton (en orden respectivo de los tomos I al X); se continua con el proyecto de la construcción del Museo "David J. Guzmán".

En la actualidad se desarrollan algunos proyectos que son auspiciados por CONCULTURA, en los cuales se promueven talleres de literatura y guitarra en algunas zonas de alta delincuencia en el país con lo que se pretende erradicar un poco la inserción de los jóvenes a las maras, lo que de una u otra forma los hace enfocarse en actividades lúdicas que los alejan también de vicios y de grupos delictivos. Pero esto no es suficiente si no se trabaja en conjunto con los padres de familia, maestros y el Ministerio de Educación, ya que en muchas ocasiones crear interés por la cultura también va adjudicado a los profesores y directores de las escuelas e institutos. Dependiendo del grado de interés que ellos tengan sobre el tema así serán los eventos que se desarrollarán.

1.3 Antecedentes teóricos

El tema Los Factores Socioculturales como indicadores de eficacia, ha sido estudiado por varios investigadores a nivel nacional e internacional. Existen estudios que guardan relación con la presente investigación que se presenta a continuación:

Gustavo Ramos, (2014), en su libro “La eficacia escolar en El Salvador” hace una descripción de la historia de la escuela en El Salvador y su evolución, a la vez habla de la eficacia escolar desde el punto de vista de la sociología, psicológica y economía; también, hace una recopilación histórica sobre las investigaciones de eficacia escolar y aborda el factor de eficacia desde la perspectiva internacional entre otros temas asociados a la eficacia.

La escuela como una organización que se ha mantenido vigente a través de los años a pesar de que, según algunos analistas, no presenta los rendimientos o el producto esperado se cree que la escuela debe generar las oportunidades del aprendizaje, además la escuela debe ser un lugar donde se logran la transformación social y cultural no solo en el ámbito lógico matemático y de comprensión lectora si no también un ente de formación en valores y ética.

Es de recordar que en la Grecia Antigua la acción formativa tenía características informales ya que se impartían clases en plazas, mercados o cualquier sitio público. Así se puede hablar más de las transformaciones que ha tenido la definición de la palabra escuela. La real academia española de la lengua, la define como: “el establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”.

Lino Molina (1919) afirma que en su época se mostraba poco interés de las autoridades por educar a los campesinos y que el estado proporcionaba el espacio físico, pero los interesados tenían que pagar al docente. Molina criticaba

duramente a la escuela porque creía que la educación no establecía ningún papel de transformación de la sociedad, es decir no educaba a la población para crear un mejor país y por ende una mejor sociedad. Al igual que Escamilla en 1975 decía que la escuela era poco eficaz ya que no creaba vínculo de mejora del individuo ni creaba un ciudadano para engrandecer el país.

El presidente Johnson planteaba que en materia educativa, la escolarización y la unidad de las familias podían permitir al estudiante ser exitoso e integrarse perfectamente en la sociedad (Tyack, 2001; Dewey, 2009). El cual pretendía demostrar que todos los ciudadanos llegan en igualdad de oportunidades al centro escolar, que se les ofrece las mismas condiciones a todos, que el Estado cumple su misión constitucional de impartir educación de calidad al individuo, y que es su responsabilidad el aprovechamiento de ésta.

Según las teorías planteados por Althusser (2003) y seguidos más tarde por Bordieu y Passeron (1967, 1970), bajo el lineamiento de esta teoría se reafirmaba la desventaja y el fracaso escolar de estudiantes negros e inmigrantes por el pobre capital cultural con el que contaban, a pesar de que la escuela les proveía de los mismos instrumentos y recursos en su instrucción.

Como establece Murillo (2005), la finalidad de esta exhaustiva investigación era comprender y analizar la extensión de las desigualdades que fomentaba el sistema educativo en Estados Unidos.

Pero, para que esta investigación cumpliera las expectativas y lograra un impacto político, social y educativo favorable en la opinión pública, era necesario que estuviera lo suficientemente respaldada por un sólido cuerpo de datos estadísticos. Se realizó entonces un estudio con una muestra de 60.000 profesores y 4.000 escuelas distribuidas a lo largo de los Estados Unidos.

Orlando Mella e Iván Ortiz (1999) en una revista Latinoamérica de estudios educativos hace referencia a los factores internos y externos en el rendimiento escolar, donde retoma el informe de Coleman (1996) donde expresa que el contexto sociocultural es significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe mencionar que dichos estudios identifican a la familia, el estudiante, la escuela, el profesor como variable que influyen en el logro de la enseñanza; la familia es uno de los factores que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante ya que es el hogar su principal ambiente de desarrollo donde se fomentan sus principios y valores.

Por otra parte las características del niño es otra variable influyente en su proceso de aprendizaje el cual está orientado al desarrollo y fundamentación de las costumbres que al igual que las costumbres del profesor influirán directa o indirectamente en el aprendizaje del estudiante.

Y por último se menciona las características profesionales del profesor donde se puede evidenciar la metodología que este usa en su quehacer escolar, además del conocimiento cognitivo que debe poseer para el desarrollo de su cátedra, y cómo esto puede influir en el aprendizaje de los estudiantes, además, de la organización de la escuela y como ésta se preocupa porque el estudiante reciba el aprendizaje que le ayudará a lograr sus competencias.

1.4 Justificación del estudio

Los bajos promedios obtenidos por los estudiantes de educación media en la prueba de aptitudes y aprendizaje conocida como PAES, invita a investigar que está influyendo en dichos resultados ¿por qué están bajando su promedio? cuando debería de ir superando las dificultades del año anterior. Según el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), informó que el promedio a nivel nacional fue de 5.20 para el año 2014, el cual reflejó una mínima disminución de una décima en comparación con el año 2013.

Por tal motivo el estudio de los factores socioculturales como factor de eficacia escolar es importante realizarlo, debido a que en la actualidad se habla de escuelas eficaces en contextos en los cuales hay carencias económicas, de infraestructura, de valores, rodeados de situaciones adversas en las cuales, a pesar de todo, han obtenido mejores resultados académicos que muchas instituciones educativas que poseen mayores y mejores oportunidades de desarrollo de sus aprendizajes. Cabe mencionar que las instituciones privadas han dado a conocer las mejores ofertas educativas en comparación con el sector público, hay muchas instituciones privadas que cuentan con los recursos necesarios para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante pero no logran mayores resultados.

Por otra parte han sido pocos los estudios sobre factores asociados a la eficacia escolar que se han realizado en el país, pero no se puede hacer a un lado aquellos que han motivado a tratar de indagar más sobre estos factores socioculturales y su incidencia en el rendimiento académico como es el caso del libro La eficacia escolar en El Salvador (Ramos 2014), en el cual se invita como lectores a identificar las escuelas de éxito y las características que éstas presentan y que factores inciden en ellas.

Es retador investigar si en Instituciones Privadas Cristianas Evangélicas son determinantes estos factores para el alto o bajo rendimiento académico que obtienen sus estudiantes y así poder identificarlas con el objetivo de beneficiar a toda la población estudiantil de los colegios cristianos evangélicos privados de El Salvador y de esta forma a las comunidades aledañas a dichos centros educativos.

No se debe olvidar que, para la mayoría de los padres de familia es importante buscar un buen centro educativo para la formación académica de sus hijos e hijas, y en muchas ocasiones se convierte en una tarea muy difícil, por ello, esta investigación se justifica porque permitirá a los padres de familia, como a las instituciones identificar las características de los buenos centros educativos para que tomen la decisión correcta en cuanto al sitio que mejor garantías de éxito les ofrezca; ya que hay una gran variedad de centros educativos que ofrecen una buena oferta académica ¿pero qué criterios toma un padre de familia para elegir el centro educativo que formará académicamente a su hijo? ¿Cercanía, economía, laicos, con tendencias cristianas o bilingües?

Por estas razones se refleja la necesidad de investigar este tema que surge de la urgencia de identificar que define a un centro educativo eficaz tomando en cuenta los factores socioculturales de los centros educativos privados cristianos de educación media como objeto de investigación, además del aporte que este brindará a futuras investigaciones que permitirán la ampliación de este tema.

1.5 Alcances y Limitaciones

En este capítulo se presentan parte de los alcances y limitaciones con las que se tuvieron que bregar en esta investigación sobre Los Factores Socioculturales como indicadores de eficacia.

1.5.1 Alcances

- A través de la investigación, se logrará identificar cuáles son los factores sociales relacionados al rendimiento educativo en los Centros Educativos Cristianos evangélicos de El Salvador, analizados.
- Con la información obtenida se identificarán los Factores Culturales relacionados al rendimiento educativo de los Centros Educativos analizados.
- Haciendo uso de los cuestionarios y pruebas de Lenguaje y Matemáticas, se analizarán los Factores Sociales y Culturales que inciden directamente en la eficacia de los Centros Educativos.
- Se alcanzará a distribuir los instrumentos para recabar la información requerida a un 75% de la población total.
- La población encuestada mostró mucho interés y seriedad en la recolección de datos, debido a que consideraban de mucha importancia un estudio de esta magnitud.
- La mayoría de Centros Educativos localizados en las afueras de San Salvador mostraron mayor apertura al momento de la visita y distribución de instrumentos en sus respectivos Centros Educativos.

1.5.2 Limitaciones

Con respecto a las limitaciones con las cuales se tuvo que enfrentar durante esta investigación se señalarán las siguientes:

- El factor distancia y tiempo fueron de las principales limitaciones con las que se tuvo que luchar durante esta investigación debido a que se debía viajar fuera de San Salvador a Instituciones cercanas a las 8 fronteras de El Salvador, y en muchas ocasiones se tenía que regresar en otros días porque los directores no se encontraban para dar la autorización respectiva de administrar los cuestionarios y pruebas a los estudiantes y maestros.
- En algunas instituciones no fue posible aplicar los instrumentos necesarios para realizar esta investigación debido a políticas propias de cada institución de no permitir el acceso a otras personas para recabar información propia de estos colegios.
- Otra limitación que se presentó al momento de querer aplicar estos instrumentos fue la accesibilidad a algunas instituciones debido a la presencia de Maras en estos, como fue en lugares como Apopa donde fue casi imposible acceder a uno de estos colegios.
- El tiempo fue un factor que estuvo en contra de esta investigación, ya que cuando estos instrumentos fueron administrados en los diferentes colegios ya asignados, se estaba a dos semanas de realizarse la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) y muchos colegios se encontraban realizando refuerzos para preparar a sus estudiantes, aparte de eso en algunos Centros Educativos se les había dado tiempo libre a los estudiantes para que pudieran prepararse por su propia cuenta para esta prueba.

- Otra limitante que se presentó durante esta investigación fue la poca información sobre el tema de esta tesis o estudios realizados con anterioridad sobre factores socioculturales como indicadores de eficacia en colegios cristianos evangélicos de El Salvador.

..

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Perspectiva sociológica, epistemológica, y filosófica

2.1.1 Perspectiva sociológica

El tema de los factores socioculturales que inciden en la eficacia escolar desde el punto de vista sociológico comprende, qué es lo que mantiene relacionado los elementos que conforma la sociedad con la eficacia. La perspectiva sociológica da la pauta para identificar y estudiar como las pautas y los procesos sociales terminan afectando las acciones y las decisiones de las personas que son parte de la sociedad.

Tomando en cuenta las principales paradigmas de la sociología como lo son el funcionalismo, la teoría del conflicto y la teoría de la acción.

El funcionalismo trata de tener el equilibrio y la estabilidad social es decir trata de conservar la armonía entre las partes que conforma la sociedad misma; en cuanto a la investigación, se pueden asociar los factores socioculturales (sujeto) y la eficacia escolar (objeto) lo cual pretende crear una asociación de ambos que permite identificar como éstos pueden influir.

La teoría del conflicto pretende mostrar un punto de vista donde se observa desigualdad con el punto de crear un conflicto entre las partes, es decir que se puede decir que los factores socioculturales pueden influir negativamente en la eficacia escolar y que está generando cambios negativos a la sociedad.

En cuanto a la teoría de la acción se enfoca en la interacción de las personas relacionadas al tema, es decir los diferentes contextos sociales que genera una división entre las partes, ya planteándolo en el tema de investigación

se observará los diferentes puntos de vista de los autores en cuanto a los factores que inciden en el rendimiento escolar.

2.1.2 Perspectiva filosófica

El amor por la sabiduría y la mayor comprensión del tema para hacer un abordaje más amplio sobre el tema a investigar como lo es los factores socioculturales que inciden en la eficacia escolar se enfocará en investigar lo que realmente está influyendo en la eficacia escolar.

2.1.3 Perspectiva epistemológica

Las orientaciones epistemológicas son tomas de postura sobre los problemas del conocimiento, es decir, sobre los presupuestos filosóficos, a partir de los cuales se conoce la realidad; los fundamentos teóricos, que permiten la problematización del objeto de estudio; los procedimientos metodológicos, mediante los cuales se crea el conocimiento nuevo; las estrategias técnicas, para conocer la realidad; y los instrumentos, con los que se recolecta la información. Se trata, prácticamente, de perspectivas o paradigmas para ubicar, conocer y actuar sobre la realidad, en el sentido Kuhniano.

2.2 Los Factores Socioculturales

“Se utiliza el término sociocultural para hacer referencia a cualquier proceso o fenómeno relacionado con los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad. De tal modo, un elemento sociocultural tendrá que ver exclusivamente con las realizaciones humanas que puedan servir tanto para organizar la vida comunitaria como para darle significado a la misma⁸”.

⁸ Desde Definición ABC: <http://www.definicionabc.com/social/sociocultural.php#ixzz34BANEQgu>

Cuando se aplica el adjetivo de sociocultural a algún fenómeno o proceso se hace referencia a una realidad construida por el hombre que puede tener que ver con cómo interactúan las personas entre sí mismas, con el medio ambiente y con otras sociedades. En este sentido, avances o creaciones socioculturales del hombre, desde los primeros días de su existencia, pueden ser las diferentes formas de organización y jerarquización social, las diversas expresiones artísticas, la creación de instituciones que tuvieran por objetivo ordenar la vida en comunidad, la instauración de pautas morales de comportamiento, el desarrollo de las religiones y estructuras de pensamiento, la creación de sistemas educativos, etc.

Con un ejemplo se comprenderá mejor: La animación sociocultural es un fiel exponente de una producción sociocultural construida por el ser humano y que permite observar la interacción entre los individuos entre sí, con su medio y con otras sociedades.

Consiste de una serie de acciones desplegadas por personas, grupos o instituciones en una comunidad o sector de ella y en un lugar geográfico como marco. La misión es promover una actitud participativa en los miembros para contribuir de ese modo al desarrollo social y cultural.

El término sociocultural se relaciona en la actualidad mayormente con diversos productos culturales e intelectuales. Para llevar adelante un estudio sociocultural, el hombre puede recurrir a numerosas ciencias tales como la sociología, la antropología, la historia, la lingüística, la educación, la arqueología, la política, la pedagogía, la comunicación, la semiología, la filosofía y hasta la psicología. Todas estas ciencias versan sobre el desempeño del ser humano en un tiempo y espacio dados que hacen que los resultados de su accionar sean completamente específicos y únicos, debiendo ser analizados por tanto a la luz de las condiciones o especificidades de tal situación.

Los estudios socioculturales siempre implican vinculación con conceptos y términos tales como ideología, comunicación, etnicidad, clases sociales,

estructuras de pensamiento, género, nacionalidad, medios de producción y muchos otros que sirven para comprender los elementos únicos de cada comunidad, sociedad y etnia.

Como consecuencia el concepto dispone de una directa vinculación con los conceptos de sociedad y de cultura, es importante que asimismo se aborden para lograr una comprensión integral del mismo.

2.2.1 Sociedad y Cultura

Una sociedad es un grupo de individuos que interactúan en un mismo contexto y que están atravesados todos por la misma cultura, es decir comparten la misma y una serie de cuestiones que condicionarán sus costumbres y estilos de vida. Vale mencionar que todo ello les desarrolla una identidad dada y un sentido de pertenencia.

La sociedad es una asociación de personas que existe desde que el hombre fue creado y puesto en este planeta, ahora bien, es importante destacar que la organización ha atravesado muchas variantes a lo largo del tiempo y que básicamente estaba en estrecha relación con las características del tiempo que se vivía. Por ejemplo, en la etapa prehistórica, la sociedad tenía un ordenamiento de tipo jerárquico y donde la persona considerada más anciana o sabia era la que concentraba la autoridad total. Luego, con el correr del tiempo y de la evolución de las ideas se avanzó hacia una forma de organización más democrática en la cual cualquier individuo participante de esa sociedad tenía la posibilidad de convertirse en líder de la misma.

Entonces, para hablar de sociedad ese grupo de personas deberá: compartir una zona geográfica; cada grupo ostentará una determinada función social; cultura en común.

Y por su parte la cultura implica las diferentes maneras y expresiones presentes en una sociedad dada, así, los usos y costumbres, las prácticas y

rituales que se lleven a cabo, la forma de vestir y las normas de comportamiento pueden incluirse dentro del rubro cultura.

2.3 Factores Sociales

Durante la etapa escolar del alumno, familia y escuela comparten la función socializadora, función entendida como *el desarrollo en cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida* (Parsons, 1990). Considerando que todos los factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Valle *et al*, 1999), se hace necesario detenerse en el estudio pormenorizado de cada una de ellas. A continuación se comentan algunas circunstancias familiares que parecen estar provocando interferencias con el normal progreso escolar del alumno.

Desde una *perspectiva histórica*, las primeras investigaciones sobre eficacia de la escuela (Coleman, 1966; Plowden, 1966; Husen, 1967; Jencks *et al*, 1972; Comber y Keeves, 1973) ponen de manifiesto la escasa influencia de ésta sobre los resultados escolares, otorgando el papel protagonista a ciertas variables sociales (especialmente a la posición socioeconómica de las familias) (Coleman, 1966; Muller, 1970; Migilorino, 1974), por encima de las instalaciones y medios de la escuela, y de la preparación y cualificación del profesorado (Coleman, 1966). Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico (Brembreck, 1975), afirmando incluso que existe relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación, y los resultados del aprendizaje (Dave, 1963; Wolf, 1964)⁹.

⁹Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

Existe la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en estas cualidades deseables, cualidades tales como el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, y estructura interna familiar (García Bacete, 1998). Otros factores familiares asociados a un alto rendimiento escolar hacen referencia a un entorno emocional equilibrado, disciplina basada en el razonamiento, calidad de relaciones del niño con padres, hermanos y profesores (Gómez del Castillo, 2000). Los resultados de estas investigaciones llevan a pensar que la importancia de la familia es fundamental, no ya sólo para determinar sus causas, sino también para tratar de combatir el problema del bajo rendimiento y fundamentar la acción educativa posterior (Fueyo, 1990).

Desde el *enfoque psicosocial*, hay que buscar las causas del éxito/fracaso escolar fuera de la escuela, encontrando entre éstas aspectos relacionados con *el componente cultural del entorno familiar, las prácticas educativas y la interacción familiar* aspectos que afectan principalmente a las estructuras mentales favorecedoras del rendimiento y que generan actitudes competitivas, altos niveles de aspiración, motivación para el éxito, o sus contrarios. Desde este enfoque se da importancia, por un lado al mundo de las relaciones paternas, a las relaciones paterno-filiales, al ejercicio de la autoridad, etc., y por otro al ambiente específico de la interacción lingüística, que condiciona el desarrollo cognitivo y la adaptación —o no— a la cultura (Fueyo, 1990).

La familia, que a pesar de los cambios sociales producidos en los últimos tiempos sigue siendo hoy *la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación* (García Hoz, 1990), representa un papel crucial como nexo de unión entre la sociedad y la personalidad de cada uno de sus miembros (Martínez Otero, 1996), y contribuye al desarrollo global de la personalidad de los hijos, así como al

desarrollo de otros aspectos concretos como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del auto concepto (Beltrán y Pérez, 2000).

Para analizar el influjo de la familia en el rendimiento escolar, la perspectiva más adecuada es considerarla como un componente del factor social (Fernández y Salvador, 1994), ya que la posibilidad de obtener un bajo rendimiento no se debe exclusivamente a características individuales sino también a características sociales y a factores que son fruto de la interacción constante del individuo con su entorno social y familiar (Fullana, 1996), y que pueden incidir sobre el rendimiento directamente o a través de variables intermedias (Fernández y Salvador, 1994).

Parece que un alumno procedente de un entorno familiar carencial tiene más posibilidades de obtener un bajo rendimiento en la escuela (Cuadrado Gordillo, 1986), por lo que el papel de la familia es considerado figura principal en el estudio del bajo rendimiento en cualquiera de sus etapas: en su origen, en su mantenimiento y en su recuperación (Palacios, 2000)¹⁰.

2.3.1 Factores familiares vinculados al bajo rendimiento

A través de los diferentes trabajos que han tratado de identificar las variables del entorno social y familiar relacionadas con el rendimiento escolar de los alumnos, se ha podido comprobar que ciertas características del medio familiar dan lugar a un clima educativo y afectivo más o menos estimulante y motivador que repercute en las ejecuciones escolares de los niños (Fullana, 1996; Rico Vercher, 1990; Ridao García, 1985; Campos Luanco, 1988).

Aspectos como la orientación intelectual, la presión para el logro y la aprobación parental parecen relacionarse con la inteligencia, el logro académico y

¹⁰Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

otras características afectivas tales como el auto concepto académico, el grado de ajuste escolar y la motivación de logro (Maajoribanks, 1979a).

A continuación se presentan los diferentes factores familiares vinculados con el rendimiento académico clasificados de acuerdo a la propuesta de Gómez Dacal (1990), que diferencia entre *aspectos estructurales* (llamado *background* por Coleman, 1966) y *aspectos dinámicos*. Los primeros hacen referencia a las características de entrada (nivel socio-económico, formación de los padres, recursos culturales de la familia y estructura familiar), mientras que los aspectos dinámicos, configurados a partir de los anteriores, hacen referencia a todo lo que tiene que ver con el clima familiar sobre todas las variables parece planear la influencia del contexto socio-económico de procedencia.

Características familiares estructurales

El *background* familiar se define a través de una serie de aspectos: el *nivel Socioeconómico familiar*, la *formación de los padres*, los *recursos culturales de que se dispone en el hogar* y la *estructura familiar* (Coleman, 1966)¹¹.

2.3.2 El nivel socioeconómico familiar

La investigación realizada al respecto ha constatado la relación entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos (Pourtois y Desmet, 1989; Fueyo, 1990; Ladrón de Guevara, 2000), variable tradicionalmente operativizada a través del nivel de estudios de los padres, el nivel laboral del padre (que es quien marca el nivel sociocultural familiar) (Tejedor y Cande, 1988) y el nivel de ingresos de la familia (Fernández y Salvador, 1994).

¹¹Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

Parece que el problema del bajo rendimiento afecta más los niños de unos estratos sociales que de otros; mucho más a los de un nivel bajo que a los de medio, aunque en este nivel hay también un alto porcentaje de alumnos que presenta este problema (Cuadrado Gordillo, 1986). Se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Ladrón de Guevara, 2000), con lo que no resulta extraño encontrar entre este grupo de alumnos el problema del bajo rendimiento.

La posición social de la familia va a producir variaciones respecto de la importancia que dan los padres al éxito escolar, aspecto que influye sobre los resultados del alumno; en las posiciones más desfavorecidas el éxito escolar es escasamente valorado (Asbury, 1974), mientras que cuanto más alto es el nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da a este aspecto, con lo que la posibilidad de éxito escolar tienen los hijos es mayor (Fernández y Salvador, 1994). Del mismo modo, la presión cultural varía con el entorno social de los sujetos; en un ambiente socioeconómico bajo, la presión cultural hacia el logro académico es menor e influye poco sobre el auto concepto (Gutiérrez, 1984). El nivel sociocultural de la familia desempeña un papel muy importante en el rendimiento escolar de los hijos por los estímulos y posibilidades que les ofrece para lograr una posición social según su grupo de procedencia (Pérez Serrano, 1981).

De hecho, la procedencia socioeconómica puede considerarse uno de los factores explicativos del bajo rendimiento (Gordon y Greenidge, 1999); los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles (Ruiz López, 1992), lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado. Bronfenbrenner (1986) señala que se puede delimitar el estilo de vida, las actitudes y valores y el nivel de vida de las familias estudiando las

características Socioeconómicas del entorno en el que viven: cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores probabilidades hay de que los padres mantengan relaciones volubles e inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares y, como consecuencia, no estimulen, motiven ni ayuden adecuadamente al alumno que, con frecuencia, verá disminuido su rendimiento.

Por el contrario, en entornos de mayor nivel socioeconómico se observa un mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas, mayor colaboración con el centro y entrevistas más frecuentes con los profesores (Martínez González, 1992), lo que pone al alumno en situación de desenvolverse académicamente según lo que se espera de él.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con la relación entre rendimiento académico y la posición socioeconómica; hay quien piensa que, si se controla la inteligencia, el nivel social no tiene influencia sobre las notas (Caraba/la, 1979)¹².

2.3.3 Formación de los padres

El nivel de formación alcanzado por los padres, que suele estar en relación con la posición social que ocupan (Izloffinan, 1995), es un aspecto que permite conocer el ambiente en el que se mueve el niño, así como la vida cultural y oportunidades para el aprendizaje que éste le ofrece (Pérez Serrano, 1981), aspectos todos que desempeñan un papel decisivo en la inteligencia y rendimiento escolar de los alumnos, no ya solo por la posición económica y cultural que conlleva pertenecer a un determinado nivel social, sino por los estímulos que constantemente se le ofrece al niño para el estudio, por las actitudes hacia el

¹²Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

trabajo escolar y por las expectativas futuras depositadas en él (Pérez Serrano, 1981).

Dependiendo del nivel intelectual de los padres, la familia va a utilizar unos códigos lingüísticos determinados y predominarán unos temas de conversación diferentes: en una familia de nivel de estudios medio-alto, los comentarios, las preguntas a los hijos, el vocabulario y la preocupación de los padres acerca de lo que sus hijos han estudiado en clase, coinciden con los de la escuela, las sugerencias de cómo realizar actividades van en la misma línea, por lo que se da un continuo de formación (Estebaranz y Mingorance, 1995) que favorece el buen desarrollo académico del alumno¹³.

2.3.4 Recursos culturales

El ambiente cultural que se le ofrezca al alumno en el seno de la familia parece relacionarse con el nivel de estudios que posteriormente alcance. En niveles culturales medios y altos, es frecuente que los alumnos cursen enseñanza secundaria y superior, mientras que en un nivel cultural más bajo, lo usual es que lleguen a realizar estudios primarios llegando en contadas ocasiones a realizar estudios universitarios (Garcés, Campos y Escudero Escorza, 1984; López Martínez, 1984; Martínez González, 1991).

Los padres pueden utilizar diferentes estrategias con el fin de asegurar la educación de sus hijos; además de invertir sus propias destrezas humanas, conocimientos y educación (que varían en función de nivel educativo alcanzado), pueden utilizar otras estrategias, como la inversión de capital económico, que sirve a los propósitos educativos a través de los materiales educativos (enciclopedias, libros), clases particulares, etc.

¹³ Ibídem, p.87

La privación de estímulos, atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos, provoca diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel sociocultural, se ofrece al alumno una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares (Ladrón de Guevara, 2000). Parece que una mayor inversión económica en educación, que lleva a los hijos a la posibilidad de disponer de material y elementos estimulantes de su desarrollo intelectual y escolar, correlaciona con su rendimiento académico (Carabafia, 1982); la disponibilidad de medios culturales (televisión, libros, periódicos, enciclopedias, etc.) en el domicilio es un componente del *background* familiar con un influjo importante en los resultados escolares (Gómez Dacal, 1992).

En este sentido, Tsa y Walberg (1983) estudian hasta qué punto el nivel de logro en matemáticas y las actitudes de los alumnos de 13 años hacia esta materia resultan afectados por las características culturales del medio familiar. Estos autores comprueban que la puntuación en dichas variables aumenta cuando en el domicilio familiar se recibe prensa y revistas de forma periódica, cuando existen al menos 25 libros en la casa y cuando se dispone de enciclopedia. La posición social influye también en la educación a través de las experiencias culturales que facilita.

En niveles marginales las experiencias se reducen al ambiente inmediato; existe una gran carencia de comunicación con el mundo externo, lo que hace conocer una cultura restringida que además no cuida el desarrollo de capacidades perceptivas (fundamentales para el desarrollo cognitivo). En este ambiente, la cultura es más concreta, la riqueza de expresión lingüística es escasa, falta estimulación táctil, hay diferencias en los juegos de casa (ordenador, juegos educativos), diferentes oportunidades para divertirse y aprender: se dan en resumen, una serie de factores que no ayudan al alumno en su progreso escolar (Estebaranz y Mingorance, 1995). Así pues, parece que el ambiente cultural que los padres ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de

desarrollo de la personalidad, de la inteligencia y de la socialización (Ladrón de Guevara, 2000), con el consiguiente reflejo en el rendimiento escolar¹⁴.

2.3.5 Estructura familiar

La estructura familiar suele definirse a través de la dimensión de la familia (Número de miembros) y de la custodia paterna (Gómez Dacal, 1992). Es una variable asociada al nivel socioeconómico y al clima familiar, aspectos ambos que influyen sobre el rendimiento escolar (Gómez Dacal, 1992). En diferentes investigaciones realizadas a lo largo de los años, se constata que el tamaño de la familia se relaciona inversamente con el rendimiento, por lo que a mayor número de hijos, parece que aumenta la posibilidad de que descienda el nivel de rendimiento académico, lo que puede deberse a que, al haber más miembros jóvenes y menos desarrollados, el clima intelectual se deteriora (Ladrón de Guevara, 2000).

También se ha estudiado la influencia del orden de nacimiento del alumno respecto de su grupo de hermanos sobre el desarrollo intelectual, los logros escolares, las motivaciones y las expectativas (Galton, 1974). A pesar de trabajos (Blake, 1981; Hauser y Sewell, 1985) que niegan esta asociación, parece existir una relación significativa entre el orden de nacimiento, el desarrollo cognitivo y el logro escolar de los alumnos (Elices *et al*, 1989); los hijos mayores suelen obtener peores resultados que los medianos, apareciendo los pequeños como los más favorecidos (quizás porque los padres tienen más experiencia de patrones educativos, o porque los hermanos mayores funcionan como tutores de los *más* pequeños).

Así mismo parece que cuando el intervalo de edad entre los hermanos es muy pequeño, la menor probabilidad de contar con un ambiente intelectualmente provechoso puede ser causa de un bajo rendimiento (Ladrón de Guevara, 2000).

¹⁴Ibídem

Cabe resaltar el caso especial de los hijos únicos, entre los que se encuentra tanto el mayor número de suspensos como de aprobados (Ladrón de Guevara, 2000).

Un aspecto que conviene señalar, por el aumento de su incidencia en los últimos años, así como por la relación que tiene con el rendimiento escolar, es una modificación de la estructura familiar «tradicional», la provocada por el divorcio/separación de los padres (Dornsbusch, 1985). Aunque Husen (1962) comprueba que los hijos de padres separados no siempre presentan dificultades escolares —atribuyendo este fenómeno a mecanismos psicológicos de compensación que anulan la posible influencia negativa (Gilly, 1978) —es fácil encontrar en alumnos procedentes de familias rotas crisis de ansiedad, trastornos psicossomáticos, déficits en el rendimiento escolar, y depresión infantil (Polaino).

Los problemas que afectan al rendimiento escolar del alumno en esta situación se dejan ver antes incluso del desenlace del acontecimiento (Amato y Booth, 1996; Amato, Loomis y Hooth, 1995; Morrison y Charlin, 1995); en un estado pre-divorcio pueden darse en la familia episodios de crisis económica, alcohol y droga, abuso físicos, psíquicos y emocionales, conflictos interpersonales entre los miembros (White, 90) que crean un ambiente familiar pobre y disfuncional para los niños que viven en él (Charlin *et al*, 1991), reflejando su malestar en la bajada del nivel de rendimiento escolar, como posible reclamo de la atención que sus padres parecen haber desviado hacia otros aspectos.

Entre las causas del bajo rendimiento de los alumnos que se enfrentan a una situación de divorcio en sus padres, siguiendo el modelo de privación económica, podemos encontrar la disminución del nivel de vida que con frecuencia sigue al divorcio (Amato, 1993), y que suele traer consigo consecuencias negativas para el alumno: descenso del nivel de vida (Weitzman, 1995), escasez de bienes y servicios educativos (Downey, 1995); posibilidad de trasladarse a otro vecindario económicamente más bajo (Pong, 1997), etc.

Los riesgos que para el rendimiento académico comporta el pertenecer a una familia divorciada se extiende al resto de estructuras familiares «no tradicionales»; además de la escasez económica, hay mayor riesgo de sufrir una falta de atención por parte de los padres —parece que dos padres emplean más recursos educativos y de socialización que uno sólo (Martínez Cano, 1994) — así como falta de recursos sociales y culturales (Astone y McLanahan, 1991; Jowney, 1995). La falta de atención que los niños experimentan en este tipo de familias, así como sus consecuencias sobre su rendimiento escolar, son extrapolables a aquellas familias tradicionales, en las que los padres trabajan mucho y no pueden ocuparse de los niños (Rumbergen y cols., 1990).

Una gran cantidad de investigaciones manifiestan que en las estructuras familiares no tradicionales (padre/madre sola y padrastro/madrastra) se reduce la oportunidad de los niños para el éxito escolar de un modo u otro (Sun y Li, 2001); comparados con sus iguales procedentes de familias tradicionales de padre y madre, se observan diferencias en las calificaciones en lenguaje, matemáticas, rendimiento general y test de inteligencia (Buceta *et al*, 1982; Schilling y Lynch, 1985).

Los alumnos procedentes de familias con un solo progenitor puntúan más bajo en los test estandarizados, tienen unas aspiraciones educativas más bajas y tienen menos posibilidades de graduarse en la escuela superior (Astoine y McLanahan, 1991; Downey, 1994; Entwisle y Alexander, 1995; Finn y Owings, 1994; Lee, 1993; McLanahan y Sandefur, 1994, Mulkey *et al*, 1992). Parece que los niños que viven una situación en la que los padres vuelven a formar pareja siguen obteniendo un rendimiento más bajo (Astone y McLanahan, 1991; Beller y Chung, 1992; Dawson, 1991; Downey, 1995). Como conclusión, es importante destacar que la influencia de la estructura familiar es escasa cuando se atenúa su impacto con otros indicadores socioeconómicos o culturales, pero se incrementa

cuando los padres crean ambientes de aprendizaje diferentes para cada hijo (Ladrón de Guevara, 2000)¹⁵.

2.3.6 Clima familiar

El clima familiar es uno de los constructos más analizados en relación con el bajo rendimiento escolar, en la investigación realizada sobre fracaso escolar en España durante los años setenta-ochenta, se trató de aislar los hábitos educativos de la familia como variable significativa en el origen de los problemas escolares de los hijos (Red y Rueda, 1985; Casis, 1986; García Correa, 1986; Fernández Pérez, 1986).

El clima familiar (entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres) resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno, y para valorarlo suele hacerse referencia a *los intercambios* (afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.) producidos en el seno de la familia; a la *utilización del tiempo* de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la unidad familiar; y a las *relaciones* establecidas entre la familia y su entorno (Gómez Dacal, 1992).

Para otros autores, el ambiente familiar puede analizarse teniendo en cuenta una serie de aspectos como los estímulos y oportunidades que dan los padres a los hijos para actuar en diferentes situaciones; la información que les proporcionan para incrementar su nivel formativo; o las expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos (Williams, 1979). El clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha académica del alumno (Pérez Serrano, 1984); la importancia de las actitudes, expectativas y valores que los padres otorgan a la función escolar y al trabajo académico, que se concreta en

¹⁵Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

determinadas actuaciones, cogniciones y formas de vida familiar, condicionan el progreso académico de los niños (Martínez González, 1992).

Las notas que definen un ambiente familiar positivo son la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable; el alumno que crece en un clima así, se siente integrado y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, lo que es importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas (Martínez González, 1992). Los alumnos con éxito escolar disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, que estimula la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia feed-back positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y plantea más preguntas y cuestiones (Palacio-Quintín, 1988).

También se ha puesto de manifiesto la fuerte relación existente entre un clima familiar tenso y las dificultades acusadas por los niños para seguir con eficacia un curso escolar normal (Salvador Mata, 1985). En los alumnos con historial de fracaso escolar se da un perfil de ambiente familiar más directivo, en el que los padres intervienen más directamente en la conducta del niño, se expresan de manera más imperativa, resuelven al hijo directamente los problemas, orientan poco hacia la tarea y les dan un feed-back más negativo (Palacio- Quintín, 1988).

La posibilidad de gozar de un clima familiar que estimule el enriquecimiento intelectual y cultural guarda estrecha relación con el nivel socio económico de la familia (Martínez González, 1992), aunque hay familias en las que, a pesar de contar con todos los recursos materiales, culturales e intelectuales necesarios para cursar estudios de forma satisfactoria, los hijos no los obtienen. Pérez Serrano (1984) achaca esto a un clima afectivo desfavorable que impide a los chicos sentirse seguros, tranquilos y con capacidad para mantener atención y concentración. También es preciso señalar en este punto que los alumnos de

familias con clima muy positivo pueden no beneficiarse de éste si permanecen poco tiempo interactuando en él (Nelson, 1984).

Un clima tenso, ansioso, no equilibrado y en el que no están cubiertas las necesidades básicas, no es el óptimo para suscitar interés y progreso escolar en los hijos (Martínez González, 1992), y como consecuencia de esto se produce en el alumno una disminución de la motivación de logro, la asimilación de modelos conductuales y de lenguaje defectuosos, la percepción de inadecuación entre los códigos utilizados en casa y en la escuela, una falta de autocontrol en el trabajo, y dificultades en el lenguaje interior y en la lectura (Ladrón de Guevara 2000).

A pesar de esto, se dispone también de una serie de estudios en los que se afirma que un clima afectivo perturbado, generado por parte de personalidades patológicas no incide necesariamente en el fracaso escolar de los hijos (Dockrrell, 1963), aunque sí en la adaptación afectiva (Gilly, 1978). Por su parte, un clima educativo estimulante y estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre todos los miembros de la familia, unas expectativas adecuadas de los padres hacia los hijos, favorecen un mejor desarrollo escolar de los hijos (Fullana, 1996).

A continuación se presentan los diversos componentes que configuran el clima familiar y su incidencia sobre el desarrollo¹⁶.

2.3.7 Ambiente cultural familiar

Algunos indicadores que distinguen un ambiente familiar culturalmente rico son la naturaleza de las interacciones lingüísticas y comunicativas que se establecen entre sus miembros, la frecuencia de lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clase, las aspiraciones y expectativas

¹⁶Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

académicas y profesionales. Todas estas variables están en muy estrecha relación con el nivel de formación intelectual y cultural de los padres y con el estatus socio económico de la familia, que ejercen su influencia sobre el rendimiento escolar del alumno (Paulson, 1994, 1994; Phillips, 1992; Melby, 1993; Martínez González, 1992).

El rendimiento escolar se relaciona también con las aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar, que modelan la información que el alumno posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y constancia en el trabajo, etc. (Martínez González, 1992), destrezas que inciden a su vez en la consecución de un buen rendimiento académico.

La *interacción lingüística* y comunicativa que se establece entre padres e hijos, recurso cultural de vital importancia, depende del nivel de formación cultural de los padres (Tejedor y Cande, 1988); cuanto mayor es, más información sobre el mundo transmiten a sus hijos, y lo hacen de una forma más estructurada, ordenada y con un vocabulario y lenguaje más rico, amplio en matices y en construcciones semánticas y sintácticas.

Estos aspectos son importantes para la formación intelectual y cultural del niño, ya que el tipo de código lingüístico que utilizan (más o menos elaborado) conlleva diferencias en la forma de conceptuar el mundo y de relacionarse con él. Esto incide en el entorno escolar y en los resultados escolares ya que la escuela se propone el empleo prioritario del código elaborado (Bernstein, 1975). De hecho, parece que cuando en el hogar el lenguaje utilizado es pobre desde el punto de vista sintáctico, de riqueza de expresiones y de vocabulario, asociado generalmente a ambientes socioculturalmente bajos, se pueden producir retrasos importantes en el medio escolar.

Las diferencias en la comunicación que afectan a la selección, combinación y organización de las palabras influyen en la adaptación a la escuela y rendimiento. La particular manera de pensar y comprender el mundo depende en gran parte de la estructura del lenguaje que hable cada uno; los códigos del lenguaje son generados por el sistema de relaciones sociales (Fishman, 1988) y el sistema de clases actúa sobre la estructura de la comunicación en el aspecto semántico (contenido-significado) y sintáctico (estructuras) (Escotet, 1989).

Por esta razón, el lenguaje usado en el centro le es más familiar al niño de un nivel cultural alto, mientras que al de bajo a veces le resulta extraño (Ladrón de Guevara, 2000). Los padres de niveles socioeconómicos más bajos pasan menos tiempo de interacción verbal con sus hijos, y sus interacciones son diferentes, lo que provoca en el alumno un déficit para enfrentarse a tareas escolares en las que la comunicación verbal ocupa un lugar preferente (Ladrón de Guevara, 2000).

Cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan al niño sobre el mundo y más estímulos pongan a su alcance, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela (Pérez Serrano, 1984), y cuando los padres, debido a una formación cultural deficiente, no pueden proporcionar estos elementos, a los hijos les resulta más difícil procesar y asimilar los contenidos escolares, lo que repercute negativamente en el rendimiento.

La lectura es igualmente básica para realizar tareas escolares, y la motivación suscitada hacia ella está muy influenciada por la formación cultural de los padres y por su nivel socioeconómico (Martínez González, 1992). La existencia de recursos para la lectura se valora a través de la existencia en el hogar de diccionarios, el número de libros de que dispone el alumno, periódicos y revistas que se reciben en casa (Thorndike, 1973), aspectos que influyen en el interés que los niños desarrollen hacia la lectura (Martínez González, 1992)¹⁷.

¹⁷Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

2.3.8 Relaciones padres-hijos

La relación existente entre la naturaleza de las interacciones establecidas entre padres-hijos y el rendimiento académico de estos últimos puede considerarse circular; por un lado la primera es una importante influencia para el rendimiento escolar (Campos y Calero, 1988), y por otro, el rendimiento escolar es una de las variables moduladoras más importantes de las relaciones paterno-filiales (Gutiérrez, 1984), pudiendo considerar incluso que el fracaso escolar provoca la degradación del clima familiar (Fernández y Salvador, 1994).

Así pues, puede decirse que el rendimiento viene condicionado por el equilibrio afectivo y emocional del alumno, muy influenciado a su vez por las relaciones que mantiene con los miembros de su familia. Los intercambios afectivos e intelectuales que tienen lugar en la unidad familiar son el mayor exponente del clima y están en muy estrecha relación con la utilización del tiempo libre del alumno, la atención prestada por los padres al desarrollo formativo del hijo, etc. (Gómez Dacal, 1992).

La tipología de estas relaciones se refleja a través de las actividades que realizan (ver la tele, leer, hablar, etc.). Este clima modela la conducta escolar desde los primeros años (Morrow, 1983); un ambiente familiar en el que tengan lugar relaciones afectivas entre los miembros (tanto entre padres-hijos, como entre los padres), contribuye al desarrollo de las aptitudes intelectuales del alumno (Ladrón de Guevara, 2000), afectando favorablemente a la marcha psico-evolutiva del niño, y repercutiendo de forma positiva en los resultados escolares (Martínez González, 1987).

En las familias de niños con bajo rendimiento se observan tensiones (tanto entre los padres, como entre padres-hijos) con mayor frecuencia que en las familias de los niños con alto rendimiento (Rodríguez Espinar, 1982; Clark, 1983; Martínez González, 1987). Los trabajos de Launay (1948), Berge y Augoult

(1950), Chambort de Aluve (1965) y Riops (1983) sobre hogares desunidos, los de Diatnine (1957), Rubenstein y Ekstein (1959), Male (1960) sobre carencias o perturbaciones de las relaciones con la madre, los de Male (1965), Donard (1965) y Rios (1983) sobre carencias o perturbaciones de las relaciones con el padre, los de Rouart *et al* (1960), Chiland (1964), Samper y Soler (1982) sobre enfermedades psíquicas y fisiológicas de los padres, etc., ponen de relieve la importancia del clima afectivo familiar para al rendimiento escolar (Citados todos por Salvador Mata, 1985).

En las relaciones padres-hijos pueden surgir conflictos, que si son continuos repercuten negativamente en el rendimiento académico del alumno (Prieto Adánez, *et al* 1982). Uno de los conflictos más usuales, es el maltrato por parte de los padres hacia los hijos, maltrato que puede ser tanto físico, como psicológico o emocional. Aunque se constata un descenso en el rendimiento (o bajo rendimiento en sí mismo), éste no es fruto exclusivamente del maltrato, sino del cúmulo de circunstancias psicosociales en que se desarrolla su evolución y que parece caracterizarse por un alto grado de marginación. Lo que sí parece cierto es que estos alumnos presentan una clara tendencia a manifestar los típicos *problemas escolares* fruto de situaciones de inestabilidad familiar y problemas psíquicos (De Paul, 1988).

El maltrato produce en el alumno problemas de aprendizaje (adquisición y desarrollo motor, rendimiento académico global). Los niños maltratados son alumnos que no encuentran estímulo ni reconocimiento de sus esfuerzos; sólo conocen la indiferencia, la crítica y el desprecio, se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia sus profesores. Su estado emocional es de tensión y angustia, lo que impide una conducta escolar positiva y contribuye a que presente problemas de deficiencias escolares (Osorio y Nieto, 1981). Otro estudio (Peral Espejo, 1992) afirma que el bajo rendimiento de los niños maltratados puede deberse a un descenso de la percepción de la imagen de sí mismo y del entorno social, que no hace sino minar la autoestima y la

motivación, generando altos niveles de conducta agresiva y antisocial (Peral Espejo, 1992).

La calidad de las relaciones que se establecen con los padres y con el grupo de iguales explica significativamente una parte importante de la varianza de autoestima en alumnos de ambos sexos (Walker y Greene, 1986). El alumno que interactúa frecuentemente con sus padres obtiene mejores logros que otro con niveles de implicación más bajos (Billet, 1971).

Un problema habitual que ensombrece las relaciones entre padres e hijos es la obsesión desmesurada de los primeros porque sus hijos obtengan las mejores calificaciones, obsesión que con frecuencia desemboca en un sentimiento de temor al fracaso y una actitud de hastío por parte del alumno (Rodríguez Espinar, 1982) que lleva a un comportamiento opuesto. Los padres cometen el error de considerar que la única labor de su hijo es estudiar, olvidando otras facetas de su personalidad, así como los intereses y aficiones que pueda mantener hacia otro tipo de cuestiones (Martínez González, 1992)¹⁸.

2.3.9 Estilo educativo de los padres

Una de las dimensiones más características del clima familiar es el estilo educativo de los padres, referido a los esquemas prácticos de conducta que reducen las múltiples pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Quintana, 1993). Diversas clasificaciones identifican una serie de estilos educativos paternos, que van desde el más autoritario o restrictivo (Becker, 1964; Badwin, 1949; Baumrind, 1971), hasta el totalmente permisivo (Becker, 1964), pasando por uno claramente democrático (Hadwing, 1949).

¹⁸Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

En la clasificación de los estilos educativos paternos que proponen Grolnick y Ryan (1989), se tienen en cuenta variables que hacen referencia al *soporte parental de la autonomía del alumno* (Carms, 1976), que oscila entre el impulso de la capacidad de resolver problemas de forma autónoma, y de participar en las decisiones, y el control externo de la conducta mediante técnicas disciplinarias, presión o recompensas; la *estructura variable*, o grado en que los padres proporcionan normas claras, inducen altas expectativas o dan indicaciones de comportamiento; y la *implicación*, entendida como el interés de los padres por las actividades escolares o intervención en la resolución de problemas de su hijo (Maccoby y Martin, 1983; Gordon *et al*, 1981; Loeb *etal*, 1980).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la influencia que los diferentes estilos ejercen sobre el rendimiento académico de los hijos. Fernández y Salvador (1994), por ejemplo, ponen de manifiesto la incidencia de los estilos parentales extremos sobre el bajo rendimiento académico de los hijos. Por un lado están los *padres demasiado exigentes y severos*, que esperan de su hijo unos resultados brillantes (con los que nunca están satisfechos), que lo comparan constantemente con un ideal inasequible atendiendo a sus posibilidades o con sus hermanos (que sacan mejores notas), y que proyectan en el hijo un sentimiento de impotencia y frustración. Estos, lejos de beneficiarle, lo que hacen es acelerar su fracaso escolar

Por otro lado, nos encontramos con los *padres permisivos*, falsamente liberales y que abdican de su responsabilidad en el fracaso escolar, estos hacen que el hijo, al percibir el desinterés de sus padres hacia las actividades escolares y los resultados académicos, y viendo que su trabajo escolar no es apreciado, lo descuide y pierda su interés hacia él (Fernández y Salvador, 1994). También Ríos González (1973) identifica tres formas educativas con efectos perjudiciales para el rendimiento académico: la educación punitiva, la educación sobreprotectora, y la educación inhibicionista. Una *educación punitiva*, la impartida desde el castigo,

provoca ansiedad; si el castigo es sistemático, la angustia se acumula y crece, provocando la pérdida de iniciativa del niño y la falta de interés por el estudio.

Naturalmente, esto afecta de forma negativa al rendimiento escolar del alumno: la alteración de los factores de la personalidad, el auto concepto social y escolar, la motivación, la relación social, etc., se ven alterados, y debido a su fuerte relación con el rendimiento escolar, este se ve perjudicado. En ocasiones, la *conflictividad* da lugar a una *educación sobreprotectora* que influye en el rendimiento. La tensión y angustia que la conflictividad genera en los progenitores puede descargarse en los hijos en forma de sobreprotección, pretendiendo compensar las deficiencias afectivas que pueda estar padeciendo el niño. Las consecuencias que este tipo de conducta tiene sobre los niños se resumen en sentimientos de culpabilidad, retraso afectivo, retraso escolar, infantilismo, timidez, problemas sociales, etc. (Porot, 1980).

Por último, una *educación inhibicionista*, aquella en la que se piensa que el niño por sí mismo puede alcanzar una forma de actuación y personalidad madura y equilibrada sin la necesidad de la ayuda del adulto, implica dejar al margen toda influencia del medio social en la generación de comportamientos.

Considerando que el medio social está constituido en primer lugar por los padres (Toro, 1981), y que su conducta, atención, interacción y procesos de imitación, son los principales generadores de la mayor parte de los comportamientos que el niño manifiesta (incluyendo tanto aprendizajes emocionales y de construcción de la personalidad como actitudes hacia los temas escolares) este tipo de educación deja fuera cualquier posibilidad de que el niño copie modelos adecuados. Tras el análisis de las consecuencias que sobre el rendimiento tiene cada uno de estos estilos educativos, puede afirmarse que cuando las necesidades más apremiantes no están cubiertas no es posible

desarrollarse académicamente y sentir motivación hacia la tarea escolar (Ríos González, 1973)¹⁹.

2.3.10 Uso del tiempo libre

La forma de ocupar el tiempo libre está muy en relación con el contexto sociocultural (clase social, lugar de residencia, etc.) y es otro de los aspectos del clima familiar que más afecta al rendimiento (Gómez Dacal, 1992). De forma general, la ocupación del tiempo libre puede clasificarse de la forma siguiente: trabajar (ayudando a los padres); realizar tareas escolares (bien establecidas por la escuela, o bien impulsadas por los padres, ya sea de forma directa o a través de cursos); jugar (individualmente o en grupo); leer; ver programas de televisión; o descansar (Gómez Dacal, 1992).

En función de cómo se ocupe este tiempo libre, podemos diferenciar entre familias en las que los hijos pasan una gran cantidad de su tiempo dedicado a tareas escolares y otras en las que se dedican a otras actividades de corte más lúdico como ver la televisión. Diversos investigadores ponen de manifiesto que en las primeras, aquellas en las que los niños pasan mucho tiempo dedicados a tareas escolares, se percibe un aumento en las puntuaciones escolares de éstos (Gómez Dacal, 1992; Walberg, 1985).

Por el contrario, en aquellas familias en las que los hijos pasan más tiempo dedicados a ver la televisión, se constata que el rendimiento escolar es más bajo, y que disminuye el nivel de competencia lectora (Neuman, 1980). Así mismo se constata en estos alumnos desmotivación, un aumento de la fatiga, hábitos o actitudes incompatibles con el trabajo, con lo que esto acarrea de negativo para el rendimiento escolar, esto puede deberse a que el tiempo en que se está viendo la televisión es tiempo que se quita para otras actividades educativas o culturales

¹⁹Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

como leer, hablar, hacer deberes, etc.; y también a que los programas de televisión promueven con frecuencia comportamientos y actitudes negativas para el proceso de aprendizaje (Gómez Dacal, 1992)²⁰.

2.3.11 Demandas, expectativas, aspiraciones

Numerosos autores ponen de manifiesto la relación existente entre las actitudes y expectativas de los padres sobre el progreso educativo de sus hijos y el rendimiento académico de éstos (Smith, 1991; Cherian, 1991,1992; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992). Las aspiraciones culturales y educativas desarrolladas por los alumnos dependen en gran medida de los estímulos que reciben de su entorno; cuanto más ricos y variados sean, más elevadas serán sus aspiraciones, y esto parece relacionarse con el estrato social al que pertenecen las familias, que ejerce su influencia también respecto del grado en que estas aspiraciones se hacen realidad: los logros (Martínez González, 1992).

Una actitud de indiferencia por parte de los padres respecto de la actuación del hijo en la escuela puede generar en éste un estado psicológico de inseguridad que incide en la elaboración de una baja autoestima. Esto hace que el alumno, al ver reducida su aptitud para el estudio, se forme un auto concepto negativo, que afectará a su motivación y al esfuerzo realizado para asimilar contenidos curriculares y alcanzar los objetivos planteados por la escuela (Martínez González, 1992). Cuando se desarrolla un auto concepto negativo, el alumno se abandona y deja de esforzarse por controlar la situación.

Las variables que integran el contexto socio familiar parecen repercutir significativamente en la fijación del nivel de aspiraciones académicas (Pascarella *et al*, 1973). Las expectativas engendran motivos; por ejemplo motivación de logro, que incide a su vez sobre la imagen del sí y de la auto competencia (Wittrock, 1990). Se ha visto ya que las expectativas profesionales forjadas sobre los hijos

²⁰Ibídem,

varían en función de la clase social (Fernández y Salvador, 1994), están influidas por los estereotipos de clase (Clase baja: peluquero, bailarina, técnico informático, etc.) (Estebaranz y Mingorance, 1995), tienen una relación significativa con el rendimiento (Kimball, 1968), pero no se puede generalizar y afirmar que las familias pertenecientes a idénticos estratos sociales generarán aspiraciones o conductas similares sobre sus hijos y que éstos obtendrán los mismos resultados académicos.

Hay que tener en cuenta factores de tipo sociológico y psicológico que afectan a cada familia: niños de clase baja dotados de buen nivel intelectual y con padres interesados en estimular y apoyar su labor, podrán llegar a ser mejores en la escuela y a generar aspiraciones más altas que otros de clase media con menor nivel intelectual o con padres menos interesados (Marjoribanks, 1988). Las aspiraciones diferenciales pueden deberse a los procesos de identificación, imitación y socialización (López Martínez, 1984); en la clase obrera se da con frecuencia un temor a la frustración o a aspirar demasiado alto, una falta de información sobre las posibilidades reales y las ofrecidas por el medio, que unido a las dificultades económicas generan una falta de ambición que contribuye a crear un ambiente escasamente motivador para el estudio (Martínez González, 1992).²¹

2.3.12 Interés de los padres en las tareas escolares

El interés de los padres en las tareas escolares de los hijos incide de forma positiva en su percepción de éstos como estudiantes (Fernández y Salvador, 1994; Gutiérrez, 1984), con las consecuencias que esto tiene sobre su rendimiento. El interés con que los padres siguen el proceso educativo de su hijo (un componente del clima en relación con los resultados) se puede manifestar de diferentes formas: contacto frecuente con el centro, preocupación por la actividad escolar, creación en casa de un ambiente adecuado para el estudio, adquisición

²¹ Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

de recursos culturales, utilización conveniente del tiempo de ocio, presión ejercida sobre los hijos para que lean y visiten museos, ayuda en las tareas escolares, etc. (Gómez Dacal, 1992; Thorndike, 1973).

Todos estos indicadores del interés de los padres con efecto sobre el rendimiento escolar (Smith, 1991; Cherian, 1991, 1992; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992) están muy influidos por el nivel social. Así, el contacto familia-centro, entendido como el grado de cooperación que se establece entre centro escolar y familia (Ruiz de Miguel, 1999; Martínez González, 1992), varía en función del origen social de la familia.

Así pues, un factor que debe ser considerado por los efectos que tiene sobre el rendimiento académico es el relativo al *contacto familia-centro*, al grado de cooperación que se establece entre el centro escolar y la familia (Ruiz de Miguel, 1999; Martínez González, 1992), que varía en función del origen social de la familia. Se aprecia un mayor interés y disposición para relacionarse con el centro en familias que ocupan un extracto social y cultural medio o alto que los situados en un nivel más bajo (Brembeck, 1975; Clark, 1983; Martínez González, 1991). Se ha constatado que los padres de familias más humildes tienen más dificultades para acercarse al centro que los de clase media; aparecen de nuevos los temores, las frustraciones, el bajo auto concepto y la falta de confianza para desenvolverse en el centro con los profesores, que les impiden mantener el contacto (Martínez González, 1992), lo que no significa necesariamente que den menos importancia a las cuestiones escolares.

En la misma línea, los padres que poseen un mayor nivel educativo son quienes con más frecuencia y calidad estimulan, ayudan y orientan a sus hijos en la organización y realización de las tareas escolares, de lo que se derivan unos resultados académicos satisfactorios (Clark, 1983; Ortega, 1983). Cabe destacar aquí que no siempre los padres de estratos menos cultivados intelectualmente son los que prestan menor atención a sus hijos. Se dan casos de padres muy

preparados y que ejercen profesiones de alta cualificación muy ocupados, que dedican muy poco tiempo a sus hijos (Pérez Serrano, 1984).

La frecuencia de intercambios entre profesores y padres repercute en la adquisición lingüística del alumno (vocabulario y comprensión lectora) y varía con la edad del alumno; mientras que en los primeros grados la relación tiene efectos muy beneficiosos, en los superiores los contactos iniciales son beneficiosos, tomándose perjudiciales si su frecuencia aumenta en exceso) (Iverson *etal*, 1981).

La continuidad entre ambos ambientes (centro-hogar) favorecida por estos intercambios es importante para facilitar el trabajo académico del alumno, ya que a través del contacto mutuo los profesores conocerán mejor las circunstancias de la vida familiar del alumno, y pondrán en marcha medios para proporcionar condiciones óptimas que resultan en una actividad escolar eficaz (Linke, 1974). Esta cooperación entre familia y centro, así como la implicación de la primera en la educación de sus hijos y su colaboración con los objetivos escolares es necesaria, no ya solo para unificar criterios y ayudar al niño a conseguir buenos resultados escolares (Castillo, 1983), sino también para comprender el fracaso escolar (Marchesi y Marjoribanks, 2000).

Por su parte, la *ayuda familiar al trabajo escolar* se valora a través de la frecuencia con que el niño es ayudado en la realización del trabajo escolar en casa, y en la corrección por los padres de la expresión oral y escrita del alumno (Thorndike, 1973).

Otro de los factores que contribuye al éxito/fracaso escolar del alumno es el *grado de asistencia y participación* en clase; una ausencia superior a 20 días en un curso puede desembocar en fracaso (Ross, 1991). Hay que ver si los padres se preocupan por que los hijos vayan a clase, y si hay relación entre dicha preocupación el estatus social (López López, 1982; García Hoz y Pérez Juste, 1984). En clases media la asistencia suele ser alta y los niños están motivados

hacia ella. En clases más bajas, la asistencia es más irregular, lo que repercute en el rendimiento de los niños (Martínez González, 1992)²².

2.4 Factores Culturales

Para comenzar a hablar sobre cultura se empleará la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la cual reza de la siguiente manera: "Cultura es el conjunto de los trazos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias."

2.4.1 Cultura y educación Salvadoreña: CONCULTURA. Antecedentes.

El Consejo Nacional para la Cultura y el Arte (CONCULTURA) nace el veinte de Septiembre de 1991 como una respuesta ante un gran vacío, y ante la inoperancia e ineficacia estatal de proyectar a la sociedad nuevos espacios artísticos y culturales; los antecedentes de CONCULTURA se enmarcan en el devenir del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, que fue disuelto y que dio paso a la Dirección Nacional de Cultura, la cual fue reubicada al interior del Ministerio de Educación, situación que posteriormente posibilitó la creación de esta nueva entidad.

La situación complicada de los ochenta, la burocracia institucional del Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) antes de la reforma y la falta de criterios, fueron abonando para llegar a una situación problemática, diagnosticada en la gestión del Presidente Alfredo Cristiani, por la Ministra de Educación Licda. Cecilia Gallardo de Cano. Las ideas de descentralización y modernización llegaron

²²Covadonga Ruiz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento* [en línea] Madrid, España. Universidad de Complutense, recuperado 20 de enero 2015 de <http://www.revista.ucm.es/index.php/RCED/article/viewfile/RCED0101120081A/16850>

relativamente análogas a la creación de CONCULTURA, y así se transformaron las antiguas estructuras, y se crearon dos nuevas Direcciones que respondieran a las nuevas necesidades: una Dirección de Patrimonio Natural y otra Dirección de Patrimonio Bibliográfico y Documental, junto a las cinco Direcciones existentes (Patrimonio Cultural, Promoción Cultural, Publicaciones e Impresos, Televisión Educativa y Artes).

Así mismo, para lograr la participación ciudadana y para establecer nuevos estándares de eficiencia se formó el Consejo Técnico Consultivo, formado por destacadas personalidades vinculadas al medio cultural, quienes junto a la presidencia, coadyuvarían a formular y establecer políticas culturales nacionales, entre las cuales se anotan tres: 1) Contribuir a la promoción y desarrollo de la investigación de nuestro patrimonio cultural; 2) Contribuir y propiciar la difusión y valorización de nuestras manifestaciones culturales y las de otros países; y 3) Contribuir al estímulo, promoción y desarrollo de la creatividad individual y colectiva.

Los logros más significativos que se pueden anotar en la gestión de la presidenta de CONCULTURA, Arq. Claudia Allwood de Mata, entre 1991 y 1993, son: revitalización de Convenios Culturales, bilaterales y multilaterales; presentación de proyectos culturales ante Gobiernos amigos y Organismos Nacionales e Internacionales; apoyo a la reactivación de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana; proceso de adhesión y firma de la convención sobre la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural con la UNESCO; participación en el marco del quinto centenario del encuentro de dos culturas en 1992; Ingreso al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe; sistematización de la Legislación cultural en El Salvador; y participación en diversas exposiciones y encuentros relacionados a asuntos culturales; gestiones de financiamiento para proyectos culturales; formulación del reglamento de la Ley del Premio Nacional de Cultura; creación de la Cinemateca, entre otras.

Por su parte, el Consejo Técnico Consultivo y cada una de las Direcciones, poseen en su haber de memorias interesantes proyectos y aportes, que por razones de espacio y del objetivo de este documento no se pueden anotar²³.

2.4.2 CONCULTURA y la Reforma Educativa

Estos antecedentes iniciales son la base para profundizar en la relación entre CONCULTURA y la Reforma Educativa en la gestión 1994-1999; si bien esta entidad artística y cultural posee una autonomía en su gestión, todo lo que ella genera para promover y difundir valores de la cultura y el arte también educa, su labor pedagógica es más estructural y amplia pero en ningún caso se podría aislar, por el contrario se encuentran nexos diversos, y en muchos casos muy cercanos. Lamentablemente no se podría agotar en este apartado cada uno de los proyectos generados por CONCULTURA, por razones obvias de espacio y tiempo, no obstante se inscribirán los elementos más significativos llevados a cabo entre 1994 y 1999.

Entre 1994 y 1995 se repararon tres Casas de la Cultura en Sonsonate, Ciudad Barrios y La Unión, promoviendo el desarrollo cultural bajo una óptica descentralizada, así mismo se equiparon las Casas de la Cultura de Metapán, San Esteban Catarina, La Palma y Cuyultitán, y se construyen Casa de la Cultura en las comunidades: Sociedad, Intipucá, Cuisnahuat, Jujutla, Uluazapa, Sesorí, Santa Cruz Analquito, Jayaque, Victoria, Citalá, Rosario de Mora, San Pedro Masahuat, Verapáz y Mercedes Umaña. Se equipó la Escuela Nacional de Teatro, la Escuela Nacional de Artes Visuales y la Escuela Nacional de Danza. También se dotó de equipo informático a la Dirección de Publicaciones e Impresos y la Unidad de Registro de Bienes Culturales, con el fin de ir modernizando a estas entidades.

En otro rubro, se desarrolla la restauración del Palacio Nacional con el apoyo de la empresa privada, la conservación de Joya de Cerén, restauración de

²³Picardo Joao, Oscar, *La reforma de la historia y la historia de la reforma*, pp.304-305

diez edificios históricos, adecuación del parque Arqueológico Cihuatán, y los preparativos para construir el Museo Nacional “David J. Guzmán”. Además de las obras físicas, CONCULTURA ha generado una serie de gestiones en pro de la cultura del arte, como participaciones en eventos internacionales, programas de intercambio, recepción de voluntarios, inventarios, investigación, ratificación de convenios, seguimiento de proyectos, inspecciones, clasificación y conservación de recursos bibliográficos, capacitaciones varias, promociones literarias, conciertos, recitales, temporadas musicales, levantamientos catalográficos, programas culturales en canal 10 TV Cultural Educativa (cuarenta y tres programas de “Concierto”, diecisiete “Documentales”, cincuenta y dos programas “Prisma Cultural”, treinta y tres programas “Tribuna Médica”, cuarenta y siete programas “Lo Nuestro”, treinta y seis programas “Educador 2000”, nueve conferencias “Jornada Motivacional”, entre otros) y programas de cooperación con naciones amigas.

En cuanto a la gestión de la Dirección de Publicaciones e Impresos, la producción editorial fue de dos revistas Revista Cultural, Revista ARS, cinco libros y diversos títulos.

En la gestión 1995 – 1996 comenzó con la reorganización y ajuste de la propia estructura institucional, con una preocupación por la racionalización del gasto, la capacitación y la dotación de recursos con el fin de lograr procesos más eficaces y eficientes, para ello se fortaleció el Consejo Técnico Consultivo y se reformó la organización con una Dirección Superior y tres Direcciones Nacionales.

El presupuesto total de CONCULTURA se distribuyó del siguiente modo: 50.8% salarios, 13.5% servicios no personales, 12.8 % servicios personales, 7.8% maquinaria y equipo, 7.5% materiales y suministros, 7.4% construcción y mejoras y 0.2% transferencia corrientes. En cuanto a los avances en Legislación Cultural se finalizó y aprobó por Decreto Ejecutivo N° 29 (29/III/1996) la Ley Especial de Protección al Patrimonio Cultural. Se ampliaron los servicios firmando convenios

para subsidios, desarrollando eventos artísticos y promoviendo relaciones con organizaciones especializadas.

Para promover el fomento de la cultura y el arte se capacitaron a más de seis mil personas en cursos libres de artes visuales, música, danza y teatro, y se graduaron treinta y siete bachilleres en artes; se ha perfeccionado y atendido la Orquesta sinfónica Juvenil, la Orquesta sinfónica de El Salvador y el Coro Nacional; se instaló el Jurado deliberador para entregar el Premio Nacional de Cultura; se realizaron ciento veintiocho investigaciones sobre temas culturales, cuyos resultados fueron cinco libros, ciento sesenta y nueve documentos y ocho videos; la Dirección de Publicaciones e Impresos publicó más de seiscientos mil ejemplares para dotar a los agentes educativos del país, entre ellos los primeros diez volúmenes de la Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña de los autores: Francisco Gavidia, Alberto Masferrer, Arturo Ambrogi, Claudia Lars, Salarrué, Alfredo Espino, Miguel Ángel Espino, Pedro Geoffroy Rivas, Hugo Lindo y Roque Dalton (en orden respectivo de los tomos I al X); se continúa con el proyecto de la construcción del Museo “David Joaquín Guzmán”. En otro orden de ideas se han fortalecido las relaciones internacionales y la cooperación, y se trabajó por el fomento de la integración Centroamericana.

La gestión 1997 – 1998 se caracteriza por la ampliación de la participación ciudadana, mediante la transferencia de fondos a organizaciones culturales no gubernamentales y Casas de la Cultura; un total de ciento doce Casas de la Cultura recibieron transferencias de fondos, los cuales fueron administrados por Comités de Apoyo acreditados; los fondos se utilizaron en la adquisición de equipo, mobiliario, útiles, reparación, bibliografía, etc., en total se transfirieron más de cinco millones de colones a veintidós entidades.

Se establecieron estrategias para estimular la creatividad y expresividad artística, y se difundieron programas, proyectos y actividades por medio de Canal 10 de Televisión Cultural Educativa, ascendiendo la producción a un total de dos

mil ciento treinta y cuatro programas, transmitiendo más de seis mil en este periodo, también se creó el noticiero “Panorama Cultural”.

La revista ARS con tres ediciones anuales ha promovido y difundido las obras de Salarrué, Mejía Vides y Claudia Lars. Se construyó la página Web de CONCULTURA ingresando a la supercarretera informática. Se realizaron festivales de Música y teatro a nivel internacional, se ofrecieron temporadas de conciertos con la participación de las Orquestas sinfónicas Nacional y Juvenil; se promovieron los Juegos Florales en diferentes lugares de la República; se llevaron a cabo muestras plásticas en la Sala Nacional de Exposiciones.

En el área de publicaciones se editaron treinta y nueve títulos nuevos, entre los cuales se destacan otros diez volúmenes, parte de la Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña, de los autores José María Peralta Lagos, Alberto Rivas Bonilla, Juan Cotto, Serafín Quiteño, José María Méndez, Claribel Alegría/Darwin Flakollm, Oswaldo Escobar Velado, Vicente Rosales y Rosales, Álvaro Menen Desleal y Ricardo Trigueros de León (tomos XI al XX, por autores respectivamente); otras publicaciones de esta Dirección suman un total de producción editorial de cuarenta mil setecientos cuarenta ejemplares, y dos millones cuatrocientos veintiocho mil ochocientos ochenta y siete obras sueltas en ejemplares, también se imprimieron más de doscientos millones de pulgadas cuadradas en materiales de apoyo culturales para diversas entidades. En esta gestión CONCULTURA participó en Ferias Internacionales en Italia, México y Costa Rica. Con la colaboración de Francia se editó bibliografía nacional para no videntes.

En cuanto a la enseñanza artística el CENAR, en el bachillerato de Artes Visuales se contó con ciento siete estudiantes, y en los cursos libres participaron más de doscientas personas, y por exigencias de la reforma se elaboró un nuevo currículo. Artistas salvadoreños, por medio de CONCULTURA participaron en la bienales de México, Canadá, Panamá, República Dominicana, Perú y Costa Rica,

en El Salvador se realizaron múltiples exposiciones, entre las que se destacan la participación del Grupo GAS de salvadoreños en Los Ángeles, retrospectiva del pintor Raúl Elías Reyes, Festival salvadoreño de Mujeres en las Artes. Se realizaron giras, exposiciones museográficas, Festival para la Paz, conferencias, investigaciones, restauraciones de inmuebles con valor cultural, entre otras cosas.

Finalmente continua el programa de restauración del palacio Nacional, y en noviembre de 1997 comienza a desarrollarse la construcción del Museo “David J. Guzmán”.

Para 1998, se dan continuidad a los programas y proyectos anunciados anteriormente. Se continua con el programa de transferencia a asociaciones educativas y culturales no gubernamentales, con los cuales se restauraron sitios y monumentos, así como la promoción y difusión de valores culturales, la asignación para esta gestión es de cinco millones setecientos mil colones; además el programa de transferencias a ciento veinticinco Casas de la Cultura ha ascendido a un millón novecientos dieciocho mil colones. Se continuó la publicación de la Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña, editando diez ejemplares más, de los autores: León Sigüenza, Raúl Contreras, Alberto Guerra Trigueros, Matilde Elena López, Ítalo López Vallecillos, Manlio Argueta, José Roberto Cea, Alfonso Kijadurías, David Escobar Galindo y Ricardo Lindo (tomos XXI al XXX) completándose una colección amplia de todos los géneros y autores más prominentes de las bellas letras salvadoreñas.

La construcción del Museo “David J. Guzmán” continúa su marcha y se piensa culminar en el segundo semestre de 1999, la inversión total es de cuarenta y dos millones de colones, para un total de ocho mil setecientos cuarenta y cuatro metros cuadrados. La restauración del Palacio Nacional asumida con fondos del GOES y con un costo aproximado de treinta y cinco millones de colones, está en un 80% terminada, alrededor de setenta y nueve salones de ciento cuatro están listos; la obra total abarca diez mil varas cuadradas; la documentación y el proceso

de esta compleja restauración está siendo debidamente archivada, y podría ser utilizada como referente para cualquier país del área que quisiera ejecutar una obra similar.

Esta visión sintética, ha presentado, como se ha impulsado el desarrollo de la Cultura y el Arte en el marco de la reforma educativa; sin lugar a dudas, los espacios culturales y artísticos poseen una mediación vital para el desarrollo educacional integral del estudiante, logrando establecer criterios de sensibilidad estética, así como una alternativa de expresión humana para comunicarnos con nuevas visiones, sugerentes, metafóricas y creativas. Concebir una reforma al margen del arte y de la cultura, sería una reforma incompleta y mutilada. La cultura y el arte, son fuerzas místicas de la sociedad, que están ahí actuando, definiendo, manifestando una historia alternativa con colores, luces, espacios, ritmos, valores y creencias: la identidad más genuina de la idiosincrasia de un pueblo²⁴.

2.4.3 Formación en valores

Los objetivos fundamentales de la formación en valores apuntan a contribuir a mejorar la calidad de vida mediante el fortalecimiento de los valores personales y sociales, con énfasis en la práctica de valores humanos, éticos y cívicos en la comunidad educativa. Este gran lineamiento político ha contado con las declaraciones anuales pertinentes, con calendarios de valores por semana en 1998 y por mes en 1999, con guías para docentes, con capacitaciones para los agentes educativos y con una gran participación de los medios de comunicación social.

El lineamiento de política educativa para la Formación en Valores, al inicio comenzó con siete tópicos estructurales, los cuales recogen los esfuerzos precedentes en materia axiológica, y son: Equidad, Participación, Identidad e

²⁴Picardo Joao, Oscar, *La reforma de la historia y la historia de la reforma*, pp. 306-312

Historia Nacional, Democracia, Cultura de Paz, Medio Ambiente y Política de Textos. Estas guías, generaron proyectos, programas y actividades concretas, y fueron la base de lineamientos más estructurales futuros, como por ejemplo el Año de los Valores (1998) y el Año de la Solidaridad (1999).

La Equidad es una expresión de justicia, la cual integra en este caso a la cobertura, calidad y género; la cobertura es un principio de democratización basado en lograr la oportunidad de accesos a todos, al sistema educativo; este Valor de equidad en la cobertura impulsado por el programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), se constituye en un soporte fundamental de la teoría que se pretende establecer. La Igualdad de Género como eje transversal de las reforma curricular y educativa, pretende la equidad desde otra perspectiva: la igualdad de oportunidades para niños y niñas sin exclusiones ni discriminaciones; en tal sentido, la eliminación del sexismo, por medio de una práctica educativa que promueva la dignidad de la persona de modo integral y equitativo para ambos sexos, se establece como otro esfuerzo en pro de la equidad.

Educar en Valores desde la perspectiva de la Equidad supone contar con un proceso didáctico de excelencia, por medio de la participación en el aprendizaje; la pertinencia, eficacia y relevancia de la enseñanza deben garantizar un nivel de calidad que posibilite y proyecte lo transversal de los Valores en todo el currículo; Calidad es también un criterio necesario para la Equidad, y para fortalecerla se han diseñado Guías metodológicas sobre Valores y Derechos Humanos, la cuales refuerzan la metodología para la vivencia de los valores en la escuela, familia y comunidad.

La Democracia como forma de vida, es una creencia sustantiva que está incorporada como un fundamento en el tema de los valores; y es que la Reforma Educativa en su devenir trasciende los horizontes de los períodos gubernamentales, y se constituye en un proyecto de nación; en este sentido, uno

de los medios para dar razonable permanencia a la reforma es que sus fundamentos se logren por un legítimo consenso, es decir democratización de la educación. Este tema es de vital importancia para el área de los valores, ya que si no hay un verdadero consenso social entre todos los actores del quehacer educativo, se puede caer en un desgaste y en un deterioro de los procesos. La Formación en Valores es vital para el proceso de reforma, y la democratización en la reforma es un paradigma perenne como respuesta al egocentrismo, a la intolerancia y al autoritarismo del pasado. En tal sentido, es tarea capital del sistema educativo, resanar el tejido social lacerado por el conflicto, por medio de una conciencia social democratizadora, que restituya una pertinente racionalidad y ética cívica.

Generar una Cultura de Paz y solidificar los Acuerdos logrados después del conflicto cruento de doce años, es otra tarea fundamental en la política de los valores. Con el apoyo de la UNESCO se ha establecido el programa de Cultura de Paz en El Salvador, con la finalidad de propiciar la participación intersectorial e interinstitucional, con un marcado acento en los procesos de aprendizaje y práctica de valores de una Cultura de Paz. El programa contaba con las siguientes áreas: Ciudadanía democrática y desarrollo humano, rescate y fomento de la identidad nacional en una cultura de paz, aprendizaje y vivencia de ésta, así como programas y proyectos transversales; cada área contaba un marco operativo con la característica constante de formación en valores para elevar la calidad de la convivencia humana.

Los valores también se asocian a una nueva cultura administrativa basada en la modernización, cuya clave de acceso es la Participación. Las nuevas estructuras que posibilitó la reforma a través de los CDE y ACE delegaron la responsabilidad del proyecto educativo a las comunidades y en el área rural a los campesinos. La cantidad de diagnósticos, el pensar en un nuevo modelo de escuela y de maestro, entre otras actividades, son procesos cuyo fundamento es la Participación; sin lugar a dudas, esta participación no sólo ha democratizado el

sistema educativo a todo nivel, sino que también ha influido en el compartir responsabilidades haciendo la educación un problema de todos y desmonopolizando la antigua administración; participar con voz y con voto los alumnos, los padres de familia y la comunidad, es una nueva realidad que generó la reforma educativa, lo cual se considera como un Valor capital que hay que seguir impulsando.

La Identidad y la Historia Nacional son cuestiones fundamentales para la existencia de una nación; durante muchos años, en el pasado fueron temas olvidados, tal omisión posiblemente estuvo a la base del conflicto. Ante esta situación el MINED publicó en 1995 la Historia de El Salvador, Tomos I y II, texto elaborado con la mayor objetividad posible y por un equipo multidisciplinario de alto nivel. La intención de publicar estos dos volúmenes, en el marco del fortalecimiento de la reforma en educación media, tiene la pretensión de recuperar la identidad nacional por medio del conocimiento histórico, desde las culturas prehispánicas hasta la actualidad. El Valor de recuperar la idiosincrasia a través del análisis histórico en su devenir, permite a los jóvenes conocer sus raíces retroalimentándose desde lo más genuino de su pasado, y esto es un punto de partida axiológico para construir un marco referencial coherente: la historia es maestra de la vida y vida de la memoria, de un pueblo.

Otra iniciativa, similar a la anterior, fue la publicación del MINED, de los dos volúmenes de la Historia Natural y Ecológica, escrito por un equipo profesional de alto nivel; la finalidad de estos libros apuntaba a generar un acervo de conocimientos para recuperar la preocupación por el Medio Ambiente. Nuestro patrimonio natural y ecológico debe estar asociado a un sustentable aprecio o valor por parte de la ciudadanía; la inconsciencia del deterioro ambiental y los procesos depredadores de la mano humana por un afán de desarrollo insostenible, exigen una respuesta educativa, a través del fomento de valores y de la conciencia insoslayable de que nuestro medio ambiente es único e irreversible. Además de estos volúmenes, se han producido y distribuido Guías Didácticas de

Educación Ambiental para los maestros de primero, segundo y tercer ciclo de Educación Básica y Media, como apoyo e información complementaria en el marco de la formación de habilidades, destrezas y cambio de actitudes desde una perspectiva responsable sobre el entorno ecológico de su escuela y comunidad.

Tal como se mencionó la Política de Textos ha sido una gran fortaleza en la Formación en Valores; no obstante el MINED consideró necesario desarrollar Guías específicas sobre valores desde Parvularia hasta tercer ciclo, para que los maestros comprendieran el carácter transversal de este eje de la reforma; y así desde cualquiera de las ciencias, sea matemáticas, naturales, salud, medio ambiente, etc., se desarrollen actividades que penetren en el campo de los valores.

Los Valores, en el tratamiento didáctico, no son una materia exclusiva de una asignatura, se deben manifestar cuando sea oportuno en varias disciplinas; para tal caso, se ha establecido un Calendario de Valores, de tal forma que todos los lunes, se reflexiona sobre determinado valor, y se le pone en práctica durante toda la semana para una, para finalmente llevar a cabo una evaluación el día viernes. El propósito de este sistema es incorporar de modo personal e institucional, la práctica de un valor para ir generando una nueva cultura y hábitos que vayan calando en el proceso educativo.

El programa de Educación en Valores ha tenido un fuerte componente de apoyo curricular a partir de 1998, cuando se designa el Año de los Valores. Las actividades ejecutadas han sido las siguientes: Diseño y entrega de cuatro Guías sobre formación en valores humanos, éticos y cívicos para maestros de educación básica, con beneficio para treinta y un mil maestros; diseño y entrega de Calendario de valores a centros educativos del país, con beneficio para todo el sistema educativo de educación parvularia, básica y media; realización de un foro Nacional y diez talleres consultivos sobre formación en valores con participación de cuatrocientas personas por taller; realización de un Congreso de maestros y

ciento cincuenta Festivales Artísticos denominados: “La Educación Parvularia y la Formación en Valores”, cuyos beneficiados fueron mil cien maestros y veinticinco mil niños; realización de cuatro talleres sobre “Estrategias Metodológicas para educar en valores” con participación de formadores de maestros de diecisiete instituciones formadoras y técnicos del MINED, los beneficiados fueron cuarenta formadores y ochenta técnicos; desarrollo del Concurso nacional “Práctico Valores en mi hogar, centro educativo y comunidad”, los beneficiarios fueron: treinta y siete mil cuatrocientos veintiún maestros, ochocientos cuarenta y cuatro mil ochocientos veinte alumnos, y novecientos setenta y siete mil novecientos sesenta y seis padres²⁵.

2.4.4 El año de los valores

Como se indicó anteriormente, la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo, en el documento final titulado “Transformar la Educación para la Paz y el Desarrollo de El Salvador”, externó su preocupación por el fenómeno axiológico, y a su vez propuso ciertas ideas que influyeron en una política educativa que promoviera la cristalización de los Valores en el proyecto educativo nacional. En el primer capítulo del documento se insinuó la necesidad de vincular la educación y la vida por lo tanto hay que “definir qué valores han de determinar y organizar la educación es tarea prioritaria a la cabeza de cualquier esfuerzo de reordenamiento educativo”.

Por otra parte la situación social del país después de un cruento conflicto fratricida, había debilitado el referente axiológico y cultural, desensibilizando a gran parte de la sociedad y generando una situación de postguerra obviamente fragmentada situación que planteaba en el marco de la reconstrucción nacional, una reconstrucción antropológica.

²⁵Picardo Joao, Oscar, *La reforma de la historia y la historia de la reforma*, pp. 245-250

Estos antecedentes posibilitaron una respuesta en los Ejes de la Reforma Educativa, y sabiendo que la educación es un proceso en donde la persona se descubre a sí misma, se impulsó la Educación en Valores humanos, éticos y cívicos; tres ámbitos en donde la creencias determinan el devenir de una sociedad. Parafraseando a Kant, era necesario re-establecer los mínimos racionales en donde se pueda pensar que las decisiones históricas se puedan tornar en normas para todos, y esto exigía no sólo plantear la educación en valores, sino que además, lejos de caer en una casuística de estándares morales, se propusieron estos tres referentes aceptados unánimemente en las sociedades postmodernas.

Pero la Educación en Valores yuxtapuesta a una filosofía educativa Constructivista, Humanista y Socialmente Comprometida, planteaba el problema de cómo impulsar estos lineamientos, a sabiendas que es una cuestión más de vivencia que de teoría; las capacitaciones, las guías y materiales y otros instrumentos se limitaban al espacio de las buenas intenciones, y era necesario ir más allá, buscando historizar los valores en prácticas concretas.

Como se ha anotado 1998 fue declarado por el Presidente de la República Dr. Armando Calderón Sol, “Año de los Valores”, debido a la imperiosa necesidad social de reconstruir no sólo lo material sino también las creencias y valores desensibilizados por el conflicto armado; la consolidación de la paz y la democracia exige que la escuela salvadoreña colabore efectivamente en plantear las alternativas axiológicas correctas a nivel ético, cívico y humano. A partir de estas ideas la Escuela salvadoreña, al iniciar la convivencia escolar se intensificaran las actividades para vivir y practicar los valores, contando con los maestros como los facilitadores de este ejercicio.

El MINED ha preparado materiales adecuados para acompañar la iniciativa; por un lado una Guía Metodológica para la Formación en valores Humanos y Éticos, esta guía posee una metodología de trabajo con seis elementos, a partir de

la siguiente propuesta: Valor seleccionado para trabajar y practicar durante la jornada; Reflexión sobre el valor; Información pertinente al valor; Referencias prácticas para cristalizar el concepto; Actividades para involucrar a los estudiantes y Criterios para verificar logros y evaluar. La guía cuenta con características psicológicas a tomar en cuenta en el trabajo con niños y adolescentes, y también con sus respectivos objetivos: 1) Desarrollar y practicar valores que contribuyan a la formación integral; 2) Fomentar la práctica de actitudes y hábitos positivos que contribuyan a actuar con responsabilidad y seguridad en sí mismos; 3) Fomentar la práctica de valores para lograr una mejor convivencia social; y 4) Desarrollar sentimientos de solidaridad humana y de respeto a sus semejantes.

También el MINED elaboró un Calendario para el año escolar el cual cuenta con los siguientes elementos: semana, valor a fomentar y metodología sugerida; cada semana tiene asignado un valor, tal como se detalla a continuación: Enero (Salud, Convivencia Social), Febrero (trabajo, amistad, cooperación, orden), Marzo (participación democrática, libertad y democracia, respeto a la autoridad), Abril (respeto, respeto a la persona, respeto a la dignidad humana, dignificación de la persona por el trabajo), Mayo (paz, respetemos nuestra democracia, libertad y democracia en la escuela, participación ciudadana), Junio (igualdad, lealtad, amor familiar, obediencia, caridad), Julio (veracidad, honradez, generosidad, bondad), Agosto (responsabilidad con la comunidad, orden y responsabilidad, bien común), Septiembre (identidad cultural, patriotismo, convivencia social) Octubre (vida, derecho a la libertad, protección de niños, solidaridad) y Noviembre (valores humanos, éticos y cívicos).

Como se anotó a cada valor corresponde una metodología sugerida, entre las cuales están promover concursos, debates, ambientar el aula, campañas, análisis de caso, diálogos, murales, etc. Esta gran actividad anual fue acompañada por diversos medios de comunicación, concretamente los concursos y actividades de La Prensa Gráfica y El Diario de Hoy, que aparecen especificados en el último capítulo.

Otras actividades gestionadas por el MINED fueron las capacitaciones para adiestrar a los maestros en cómo educar en valores, haciendo énfasis que el ejemplo es un punto de partida vital; más de treinta y dos mil maestros fueron capacitados sobre la temática. También se realizaron Talleres de consulta con maestros del sector público y privado, y organismos de la administración escolar local; se han capacitado a técnicos del MINED, y se han realizado un certamen Nacional y un Foro Nacional de Valores.

En síntesis el año 1998 fue intenso y comenzó un trabajo sistemático en pro de esta causa de los valores, los resultados en la participación de eventos y festivales nacionales fueron excelentes, y se tiene la convicción que de seguir avanzando en esta línea se estará construyendo una nueva cultura más humana, ética y cívica. Para darle continuidad a esta gran responsabilidad educativa, base de la reforma, en 1999 se Declaró Año de la Solidaridad, con el fin de retomar lo general y comenzar a profundizarlo para solidificar el valor en las creencias de los alumnos; así año con año, se irá trabajando en un valor concreto, y se espera que la generación de relevo pueda excluir las prácticas de antivalores que han invadido el espectro social, como lo son el egoísmo potenciado, el hedonismo, el materialismo, la cosificación de la persona, entre otros males endémicos de nuestro tiempo.

El hecho de que la persona sea centro de la sociedad, creadora de cultura y protagonista de la historia, significa que su accionar estigmatiza indeleblemente el devenir de la nación; si poseemos una crisis, obvia por factores endógenos y exógenos, relacionado con el conflicto armado y por la migración permanente de personas, se debe trabajar intensamente para restituir y replantear las alternativas racionales de la ética mínima, de civismo para recuperar la identidad y del humanismo como clave de lectura para la vida.

Es importante destacar, que el hecho de que los valores vuelvan a las aulas, contando con los recursos apropiados, no significa que esto garantiza un

cambio axiológico estructural, es imprescindible contar con el apoyo de la familia y de la comunidad; por esta razón, el MINED se ha interesado de hacer extensiva esta política a otros ámbitos, involucrando a los padres y madres de familia en las actividades.

En cuanto a la definición conceptual de los valores, tanto a nivel general y particular, es importante apuntar en el carácter de estos lineamientos; en primer lugar se define que los valores son éticos, cívicos y humanos; son éticos y no morales, aunque pueda pensarse que estén integrados, el carácter es de índole más secular y racional, y no religioso, la ética hace referencia más a las costumbres racionales en el entorno, y admite mínimos en el disenso y en el consenso; son humanos para resanar el anti humanismo del conflicto y de las tendencias tecnocráticas; y son cívicos porque pretenden recuperar la identidad nacional por medio de un civismo de carácter histórico que permita rescatar una idiosincrasia genuina.

Por otra parte, los valores específicos que se inscriben en el Calendario, tratan de reflejar los problemas de la cotidianidad, los más inminentes que están al acecho de los ciudadanos, y parten de las reales necesidades del país, y no de un código abstracto de contraste ideal.

En síntesis, la educación en valores pensada para el Año de los Valores debe ser el soporte estructural sobre donde debe construirse al ciudadano, a la persona, al salvadoreño; lo que pretende esta estrategia nacional es definir una familia y una comunidad con identidad, más tolerante, más justa, y sobre todo más democrática²⁶.

²⁶Picardo Joao, Oscar, *La reforma de la historia y la historia de la reforma*, pp. 265-270

2.5 La Eficacia

Del latín efficacĭa, la eficacia es la capacidad de alcanzar el efecto que espera o se desea tras la realización de una acción²⁷.

2.5.1 El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa

¿En qué medida determina la escuela el rendimiento académico del alumno? ¿Es posible diferenciar entre centros escolares más eficaces y menos eficaces?, ¿con qué criterios? ¿Pueden utilizarse esos criterios para mejorar los resultados de otros centros?

Estos y otros interrogantes similares agrupan un amplio conjunto de investigaciones evaluativas que utilizan el centro escolar como unidad de estudio y que se conocen bajo la denominación de «movimiento de escuelas eficaces». Sus primeros trabajos se localizan en la década de los años 70 en los países anglosajones, si bien es a partir de los años 80 cuando puede hablarse con propiedad de un área diferenciada de estudio, dado que sólo entonces los datos empíricos disponibles comienzan a ser integrados en modelos explicativos elaborados.

Antes de analizar esas investigaciones conviene señalar algunos argumentos que justifiquen el esfuerzo requerido. Un primer argumento se refiere a la oportunidad de la propia investigación evaluativa en nuestro actual contexto socio-político de preocupación generalizada por los resultados de la enseñanza, de movilización del profesorado por motivos profesionales y de reforma educativa global.

²⁷ Definición de eficacia. <http://definicion.de/eficacia/#ixzz3SRkNB4K1>

Una segunda razón está relacionada con la anterior. Ante esas demandas de cualificación de los resultados educativos, el «movimiento de escuelas eficaces» constituye una alternativa especialmente interesante, puesto que sus datos evaluativos se articulan en una red de conceptos teóricos. Con ello es posible dar un salto cualitativo en la forma de entender el rendimiento, tradicionalmente abordado desde perspectivas restrictivas y reduccionistas que lo identifican con potencialidades del alumno o del profesor, aislándolo del escenario en el que se produce, es decir, el propio centro educativo.

Una tercera razón del interés por las «escuelas eficaces» tiene que ver justamente con las peculiaridades de ese escenario. La elusiva naturaleza del centro educativo se ha resistido a la explicación teórica propuesta por la literatura organizativa. Las especiales relaciones que vinculan a profesores y alumnos entre sí, y a éstos con unas tareas simbólicas, han chocado con el limitado poder de imágenes tales como la de la «burocracia profesional» proponiéndose la búsqueda de principios explicativos específicamente surgidos del estudio de los centros escolares. En este sentido, metáforas en ascenso son las que consideran la escuela como una «anarquía organizada», «una autocracia benevolente» o una «entidad *cuasi* organizada»; imágenes todas que caen bajo la rúbrica genérica de modelos sociales o culturales de funcionamiento organizativo.

Pues bien, el «movimiento de escuelas eficaces» se ha situado por derecho propio en ese debate teórico, al ofrecer explicaciones genuinas de las relaciones que tienen lugar en los centros educativos.

Una última razón de ser de este trabajo tiene que ver con las necesidades de cobertura teórica planteadas al psicólogo escolar o al innovador educativo, cuya comprensión del propio escenario profesional requiere herramientas conceptuales elaboradas y procedimientos rigurosos de intervención. A este fin general contribuye el «movimiento de escuelas eficaces», en la medida en que

permite fundamentar la intervención psicoeducativa en una conceptualización razonada y razonable del ambiente escolar.

El presente trabajo está estructurado en seis partes. En primer lugar, se citan los antecedentes inmediatos y los primeros estudios del «movimiento de escuelas eficaces». A continuación se realiza una valoración crítica de esa primera generación de investigaciones. El tercer apartado presenta la convergencia de resultados característica de la segunda generación de los estudios de escuelas eficaces. En cuarto lugar, abordaremos las implicaciones teóricas de estos hallazgos, para comentar en el punto quinto algunas características de los programas de mejora educativa derivados de los mismos. Por último, discutiremos algunas implicaciones sociales del propio concepto de eficacia escolar.

2.5.2 La primera generación de estudios evaluativos

Los estudios del clima escolar y los masivos programas de intervención educativa desarrollados a lo largo de los años 60 constituyen algunos de los antecedentes inmediatos del movimiento de escuelas eficaces. En el caso de la enseñanza compensatoria, su relativo fracaso supuso un cambio de sensibilidad en la explicación de la «desventaja educativa», complementando el interés por la «educabilidad» del sujeto con el análisis de las propiedades del sistema educativo. También la investigación sobre el clima escolar proponía el abandono del nivel de análisis individual, sentando bases teóricas y metodológicas para el estudio de los determinantes situacionales, psicosociales y organizativos del rendimiento educativo. La preocupación por esos determinantes es lo que sitúa el comienzo simbólico del «movimiento de escuelas eficaces» en los estudios prototípicos de Weber (1971) y de Klitgaard y Hall (1974), si bien no es posible soslayar un estudio previo decisivo: el Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966).

El Informe Coleman: La escuela no marca diferencias La Ley de Derechos Civiles de 1964 preveía en EE.UU., la realización de un estudio sobre la desigual

oportunidad educativa con la que contaban los niños de diferente raza y *status* socioeconómico (SSE). Su finalidad era justificar la reforma educativa con la que se pensaba afrontar el conflicto y la desigualdad social.

El objetivo del estudio, encargado a James Coleman, era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros. La muestra estaba compuesta por más de medio millón de alumnos y por unos 60.000 profesores pertenecientes a 4.000 escuelas de todo el país. Los alumnos contestaron pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud.

Los profesores contestaron una encuesta sobre su propio historial y su experiencia educativa. Los datos sobre los recursos incluían un amplio rango de variables, desde los salarios hasta el número de libros disponibles en el centro. El resultado más sorprendente del Informe Coleman, publicado en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del *status* socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento.

Se halló que los alumnos de los mismos centros mostraban mayores diferencias entre sí que los matriculados en colegios distintos. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.

Las reacciones no se hicieron esperar, aunque los «reanálisis» no pudieron desconformar estos hallazgos, a pesar de las críticas metodológicas planteadas

(problemas de muestreo, confusión de diferentes tipos de escuelas y de aulas, infra estimación del efecto de la escuela al introducirla en la ecuación de regresión después de las variables familiares, etc.).

El pesimismo de estas conclusiones se vio reforzado con las tesis jansenistas sobre el carácter hereditario de la inteligencia, que se sumaban a la negación de la eficacia del movimiento de reforma social y educativa.

Ante esta situación, los reformistas se movilizaron en dos direcciones: 1) la búsqueda de evidencia alternativa, capaz de situar en sus justos términos algo que parecía inmediato al sentido común: que la escuela influye sobre el rendimiento de sus alumnos; y 2) un análisis en profundidad de los supuestos economicistas y «cajanegristas» implícitos en el Informe Coleman y en el modelo *input-output* del rendimiento.

Antes de entrar en el análisis de esos supuestos, haremos una breve referencia a dos destacados estudios cuyos resultados contradijeron radicalmente la evidencia obtenida por Coleman.

Primeras *evidencias de efectos escolares*. Dos trabajos destacan especialmente: el de Weber, de 1971, y el de Klitgaard y Hall, de 1974. El punto de partida de Klitgaard y Hall es que si la varianza total del rendimiento no puede ser exclusivamente explicada por las diferencias entre los alumnos (v. gr. aptitudes, motivación, etc.), existen razones para pensar en la posibilidad de mejorar el rendimiento en las escuelas.

Como indicadores de eficacia se utilizaron pruebas de lectura y matemáticas, analizando datos de diversas muestras de escolares a lo largo de los años 60. Los resultados no contradijeron los hallazgos de Coleman; sin embargo, encontraron que cierto número de centros (una proporción cercana al 10

por 100) mejoraba significativamente el rendimiento una vez controlado el historial del alumno.

Por su parte, el de Weber es también uno de los estudios pioneros, haciéndolo especialmente interesante su intento de búsqueda de los procesos que operan en las escuelas urbanas eficaces. Su punto de partida es el rechazo de la tesis de que las dificultades socioculturales o intelectuales son una explicación suficiente del fracaso de los alumnos de bajo *status* socioeconómico.

Weber pidió a diversos especialistas en lectura, editores y responsables educativos que identificasen escuelas potencialmente eficaces. Los centros elegidos fueron contactados para una posible evaluación externa, utilizando como variable dependiente una prueba sobre el dominio del lenguaje habitual. Además, se practicaron entrevistas y observaciones.

Como criterio de eficacia se tomó la superación de las normas nacionales de lectura en centros no selectivos, es decir, con alumnos representativos de los diferentes estratos socioeconómicos. Las observaciones y las entrevistas, en los pocos centros que pasaron este criterio, mostraron la existencia de las siguientes propiedades organizativas:

- individualización de la enseñanza,
- disposición de personal auxiliar para las clases de lectura,
- cuidadosa evaluación del progreso de los alumnos,
- altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de los alumnos,
- liderazgo fuerte y atmósfera positiva entre profesores.

Aunque no está exento de limitaciones, este estudio contribuyó a impulsar la investigación sobre los efectos escolares y a fundamentar las insuficiencias del enfoque proceso-producto, que veremos a continuación²⁸.

2.5.3 Limitaciones del enfoque proceso-producto

El Informe Coleman y los subsiguientes estudios del mismo corte constituyen lo que se ha denominado un modelo *input-output* o proceso-producto del rendimiento, puesto que su objetivo es relacionar los *inputs* o «entradas escolares» (tales como el presupuesto educativo o los recursos didácticos disponibles) con los *outputs* o resultados (tales como los logros académicos del alumno).

La crítica esencial a este enfoque puede resumirse en el cuestionamiento del modelo economicista implícito: no se trata tanto de si la escuela logra lo que debería alcanzar, cuanto de cómo se relacionan sus recursos con sus resultados.

Este supuesto economicista presenta graves limitaciones para su extensión a la escuela. Por un lado, los modelos industriales de eficiencia se basan en la operación de un sistema de mercado competitivo, lo cual no corresponde obviamente al caso de la enseñanza pública (ni siquiera al de la privada probablemente).

Por otro lado, ese modelo económico asume una clara definición del resultado o del producto, anticipando incluso la demanda y los costos del servicio antes de su producción. Tampoco es éste el caso escolar, bastó con que se considere la naturaleza simbólica o abstracta del producto educativo.

Más concretamente, las críticas del enfoque proceso-producto señalan limitaciones referidas tanto a los criterios de medida como a sus predictores y al

²⁸ Bernardo F. Báez de la Fe, *El movimiento de escuelas eficaces; de Estados Implicaciones para la innovación educativa*. Recuperado 25 de enero 2015

diseño mismo de las investigaciones (Madaus, Airasian y Kellaghan, 1980; Walberg y Rasher, 1979).

Validez de los criterios

El problema básico de los criterios utilizados es el siguiente: ¿hasta qué punto representan los resultados en pruebas estandarizadas los conocimientos y habilidades enseñados y adquiridos en el aula?

Con objetivo de certificar con garantía la formación adquirida por los escolares, a lo largo de los años 70 se produjo en EE.UU. la proliferación de «pruebas de competencias mínimas». Su uso vendría a reforzar el viejo debate sobre los sesgos del diagnóstico psicoeducativo, al comprobarse, una vez más, que los distintos grupos sociales quedaban desigualmente representados en los resultados de estas pruebas (Bersoff, 1982; Reschly, 1979; Reynolds, 1982).

De esta forma era nuevamente cuestionada la tradicional representatividad del dominio como criterio de decisión en materia de evaluación educativa, planteándose la necesidad de complementar la validez de contenido con la validez instructiva o curricular (Lerner, 1981) y reconociéndose, por tanto, la naturaleza interactiva y multifacética del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra forma, ¿hasta qué punto y en qué condiciones se enseña lo que debería enseñarse?

Se trata de una cuestión compleja, puesto que una conceptualización no reduccionista de los determinantes del rendimiento requiere enfrentar, al menos, dos interrogantes (Báez, 1987). En primer lugar, ¿en qué medida recoge la certificación académica sean calificaciones del profesor o pruebas estandarizadas la variedad de experiencias de aprendizaje protagonizadas en el centro escolar? Por lo pronto, esta cuestión plantea el tema de los resultados afectivos y psicosociales, y no sólo del alumno. En segundo lugar, ¿qué papel juegan en la

adquisición de contenidos y en el resto de experiencias de aprendizaje los factores que exceden la esfera individual del alumno, tales como la infraestructura física y material, las relaciones interpersonales o la estructura organizativa de la enseñanza? Al situarnos en este punto estamos abandonando el campo de los criterios para entrar en el de los predictores.

Significación y variabilidad de los predictores.

El enfoque proceso-producto de los efectos escolares ha utilizado un grupo muy restringido y peculiar de variables predictivas, dando mayor importancia a la infraestructura física y a los recursos financieros que a la vida social en el aula y en el centro.

La dificultad de operativizar las variables de proceso (v. gr. El tipo de agrupamiento de los alumnos, el estilo docente del profesor o la interacción en el seno de la clase), frente a la relativa facilidad para operativizar indicadores estáticos o estructurales, limitaba aún más las posibilidades de seleccionar variables predictivas poderosas.

Otro problema detectado en los predictores es su rango de variación y los artificiales resultados a los que puede llegarse como consecuencia de la agregación de los datos.

En relación con la variabilidad, se ha sugerido (McPartland y Karweit, 1979) que los *inputs* escolares tienen una pobre conexión con el rendimiento debido al limitado rango de centros participantes en los estudios. El propio Coleman halló que las diferencias de recursos entre los centros eran muy escasas. Esto viene a significar que las escuelas no explican las diferencias de rendimiento, porque las escuelas mismas no son diferentes entre sí, justificándose así el mayor poder predictivo de las variables familiares (las diferencias entre familias «buenas» y

«malas» tienden a ser mayores que las diferencias entre centros mejores y peores). No significa esto que los efectos del centro sean poco importantes.

Sin embargo, para captar estos efectos con métodos correlacionales caben dos posibilidades (Wolf, 1979): a) seleccionar muestras que representen y maximicen el rango de prácticas, de ambientes y de estructuras educativas; y b) desarrollar instrumentos capaces de apresar las peculiaridades intracentro.

El primer supuesto ha sido totalmente apoyado por los estudios evaluativos internacionales. Las quejas sobre los escasos efectos del centro sobre el rendimiento proceden de países industrializados (EE.UU., Europa, Japón...), en los cuales la enseñanza es obligatoria y, por tanto, existen condiciones estructurales muy similares. En los países en vías de desarrollo, por el contrario, las variables del centro tienen mayor poder predictivo que las variables familiares.

El segundo supuesto, es decir, la utilización de instrumentos sensibles a la variabilidad intracentro, ha sido apoyado, como luego veremos, por los estudios de la segunda generación, más interesados en la identificación de los procesos y de las interacciones educativas.

En cuanto al problema de la agregación, se refiere a los artificiosos resultados que pueden obtenerse como consecuencia del uso de puntuaciones promediadas por aula, centro o distrito (Fraser y Fisher, 1983; Sirotnik, 1980). El uso de promedios se basa en el falso supuesto de que todos los alumnos de un mismo centro o clase reciben la misma experiencia educativa, minimizando y oscureciendo con ello el hecho de que proceden de distintas condiciones familiares y socioculturales, que reciben clases de distintos profesores (que pueden variar en cuanto a eficacia instruccional) o que son expuestos a contenidos y actividades diferentes, etc.

De esta forma, la varianza «intraescuela» se considera menor que la variación «entre» escuelas, lo cual probablemente invierte los términos reales.

Problemas de diseño

El principal problema de diseño al que se enfrentan los modelos *input-output* y todas las investigaciones de escuelas eficaces es la imposibilidad de determinar efectos absolutos de la escolaridad.

Dicho de otra forma, cuando los primeros investigadores al respecto afirmaban que la escuela no ejercía una influencia significativa sobre el rendimiento académico, no disponían de un grupo de control equivalente de alumnos no escolarizados en comparación con el cual estimar los efectos de la asistencia y de la no asistencia a la escuela.

La investigación posterior de eficacia escolar pretende aislar efectos relativos y no absolutos. En la práctica, el diseño más utilizado es el correlacional, basado en datos de cuestionarios, que permite soslayar las rigurosas condiciones exigidas por un experimento. A cambio, esta metodología sufre tanto las serias limitaciones que imponen las técnicas correlacionales (i.e., la imposibilidad de establecer conexiones causales), como las debidas al manejo del gran número de variables que suelen incluirse en estos trabajos (representatividad de las personas que contestan, deseabilidad social, covariación y multicolinealidad de los indicadores, problemas para separar la varianza entre factores personales, familiares, escolares, etc.).

Una vez comentadas las principales insuficiencias teóricas y metodológicas de los modelos *inputs-outputs*, podemos pasar a los estudios de la segunda generación, cuya nota más característica es el refinamiento teórico y metodológico.

2.5.4 Estudios de la segunda generación: el retrato de la escuela eficaz

Miller (1985) denomina así al conjunto de estudios que no tratan ya de demostrar lo evidente (i.e., que existen escuelas inusualmente eficaces, una vez controlados los factores socioeconómicos e intelectuales), sino que han pasado a ocuparse de cuestiones más sustantivas, tales como la mejora de la calidad de la investigación empírica o el análisis de los procesos de cambio educativo y organizativo.

Entre estos nuevos estudios destacan los del grupo de Rutter (Rutter *et al.*, 1979), en Inglaterra, y los de Brookover (Brookover *et al.*, 1979), en EE.UU. Junto a estas evaluaciones de los centros educativos, hay que citar también los trabajos emprendidos para verificar la eficacia de programas específicos de innovación curricular (Purkey y Smith, 1983), todos los cuales relacionan los mejores niveles de rendimiento con características tales como las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades educativas, los sistemas de evaluación (que contienen efectos correctores sobre el programa), la implicación del director en el proceso de enseñanza (más que su adopción de un rol administrativo), la participación de los padres en la escuela, etc.

Aparecen también importantes elementos nuevos, como un equilibrio entre la autonomía del profesor y el sentido colegiado del trabajo docente, evidenciado por los frecuentes contactos formales e informales para consultarse y observarse mutuamente.

Estas y otras investigaciones han dotado al «movimiento de escuelas eficaces» de una vitalidad claramente ilustrada por la profusión de trabajos de estudio publicados, ya que además de contar con diversas revisiones integradoras (Edmonds, 1982; Miller, 1985; Purkey y Smith, 1983), disponemos asimismo de revisiones de otras revisiones (Deal, 1985; Good y Brophy, 1986; Good y Weinstein, 1986; Purkey y Smith, 1985 a, 1985 b).

Todos estos informes demuestran la existencia de centros educativos claramente eficaces. Sin embargo, no hay consenso definitivo acerca de las características que permiten su diferenciación respecto a las escuelas ineficaces.

La lista de elementos prototípicos propuesta por Edmonds (1982) se halla entre las más citadas. A partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, Edmonds resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces:

1) Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.

2) Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.

3) Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

4) Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.

5) Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

En algunos casos se ofrecen descripciones más pormenorizadas que completan esta lista con características como:

- el uso eficiente del tiempo en el aula,
- La alta tasa de contactos familia-escuela y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos,
- el hecho de que los directores hayan sido previamente profesores en ejercicio,
- la autonomía del centro y del director para contratar al profesorado,
- la estabilidad laboral del profesorado.

Es difícil obtener una relación definitiva y ponderar el peso relativo de cada una de esas características, debido a la diversidad de indicadores y de métodos de investigación utilizados en los distintos estudios.

En cualquier caso, la importancia de estos hallazgos no radica en la calidad de los estudios concretos, sino en el hecho de que diferentes investigadores, que parten de supuestos distintos y que utilizan también métodos distintos, llegan a conclusiones muy similares.

De forma sistemática y convergente, estos estudios ofrecen una lista de características diferenciales de los centros que está asociada a la eficiencia educativa, entendiéndolo por ello tanto el alcance de resultados académicos superiores, como la existencia de mejores condiciones de trabajo para los profesores, de mayor calidad de las relaciones con los alumnos, de menores problemas de disciplina y de comportamiento, etc.

Aun siendo importantes, esos datos dicen muy poco acerca de cómo se combinan tales elementos para influir sobre el rendimiento: ¿por qué algunos profesores tienen altas expectativas sobre las posibilidades de los alumnos mientras que otros carecen de ellas?; ¿qué hace que algunos centros tengan metas y objetivos «consensuados», bien definidos y asumidos por el conjunto del profesorado, mientras que otros se caracterizan por el conflicto?...

Para que el «movimiento de escuelas eficaces» pueda influir sobre la mejora educativa deberá responder a este tipo de interrogantes, sustituyendo el retrato estático de las escuelas eficaces por imágenes dinámicas sobre sus procesos y funciones. Esto no puede hacerse sin un esfuerzo teórico-explicativo.

Hemos dicho, precisamente, que además del refinamiento metodológico, los estudios de la segunda generación se interesan por la elaboración de marcos conceptuales. En tal sentido, la integración de los hallazgos empíricos con la

literatura del cambio organizativo y de la innovación educativa está siendo una fuente decisiva de hipótesis de trabajo.

2.5.5 Implicaciones teóricas: la escuela como una organización socialmente construida

El retrato de las escuelas ha sido articulado por Purkey y Smith en un modelo cultural de las relaciones escolares, integrado por nueve dimensiones generales que establecen el contexto sobre el que operan cuatro procesos (véase tabla 1). El argumento consiste en que estas dimensiones y estos procesos definen *una cultura organizativa fuerte* (Deal, 1985; Fuller e Izu, 1986; Purkey y Smith, 1985 a, 1985,b): entre los profesores de esos centros existe un alto grado de convergencia, tanto en sus creencias sobre las prioridades educativas y los métodos y prácticas instructivas requeridas como en sus expectativas sobre la forma en que van a ser ejecutadas por los alumnos. También Rutter y Brookover utilizan el concepto de «cultura escolar» para describir el complejo y dinámico sistema social que hace de cada centro un lugar diferenciado de trabajo, con un *ethos* o una personalidad distinta.

Escuelas eficaces: de los recursos a los procesos Ya hemos repasado las aportaciones del «movimiento de escuelas eficaces»: el afán objetivista de la investigación sobre el rendimiento ha demostrado el menor poder predictivo que tienen los elementos materiales y formales de la enseñanza sobre sus resultados, si los comparamos con la capacidad explicativa que tiene justamente la utilización de esos recursos.

TABLA 1

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EFICACES. (PURKEY Y SMITH, 1983)

FACTORES (CONTEXTO)	PROCESOS (CULTURA)
1. Democracia en la gestión y en la toma de decisiones. 2. Liderazgo. 3. Estabilidad del personal. 4. Programas organizados y coordinados. 5. Formación del profesorado. 6. Compromiso y apoyo de los padres. 7. Reconocimiento Público del aprovechamiento académico. 8. Máximo tiempo de aprendizaje. 9. Apoyo Oficial (a 1, 2, 3, 4,.....)	I. Planificación Colaboradora. II. Sentido de la comunidad. III. Metas claras y expectativas comunes y compartidas. IV. Orden y disciplina.

Para entender este uso diferencial de los recursos hay que abordar la compleja red de valores, normas, roles y actitudes que subyace a los procesos de planificación y coordinación educativa y que justifica la elección de una u otra metodología didáctica.

Los resultados de la investigación naturalista, que luego comentaremos, no indican que las escuelas eficaces tengan modos de funcionamiento asimilables a los de las organizaciones lucrativas. De hecho, si las escuelas funcionasen como burocracias racionales (es decir, estableciendo metas y planes intencionales con el fin de salvar la distancia entre sus condiciones actuales y un estado ideal deseado, contando con mecanismos coordinados y con un sistema de control que actuará según el análisis de costos y beneficios), bastaría con situar las innovaciones al alcance de cada centro para que éste las integrase en sus rutinas.

Sin embargo, esta estrategia de innovación «de arriba a abajo» ha conseguido resultados más bien pobres (Fullan, 1982; Sarason, 1980). Frente a esa imagen racionalista, lo que se observa en las escuelas eficaces es un alto grado de consenso entre los profesores acerca de lo que los alumnos pueden aprender; un contexto social que estimula al profesor a reflexionar sobre su actuación en el aula (comparándola con la de los compañeros) y en el que el trabajo se planifica conjuntamente, las decisiones son compartidas y las relaciones interpersonales son característicamente amistosas.

Aquí es donde entran precisamente las aportaciones de la literatura organizativa, que nos permiten concebir la escuela como una «organización socialmente construida». Frente a las metáforas racionales o deterministas (Meyer y Rowan, 1984; Weick, 1976; Willower, 1982), lo que parece ofrecer un mayor juego explicativo para entender el trabajo educativo son las imágenes de corte social, que enfatizan el papel iniciador del sujeto o la dimensión proactiva de su comportamiento (Astley y van de Ven, 1983; Scott, 1984). Según esta visión, la escuela no es una estructura petrificada o inmutable sino que, por el contrario, tiene un carácter dinámico; es activamente construida, sostenida y modificada por sus miembros mediante procesos de negociación y de influencia social.

En relación con este concepto de «cultura escolar», la literatura sobre la innovación educativa ofrece aportaciones tanto teóricas como metodológicas. *El concepto de cultura escolar: vínculos interpersonales y relaciones colegiadas.*

A nivel teórico, esa literatura coincide en la impugnación de la imagen racional-burocrática, ofreciendo conceptos explicativos que permiten conectar la ejecución individual del profesor con el difuso concepto de cultura escolar (Erickson, 1987; Deal, 1985; Fullan, 1985). A nivel metodológico, ofrece herramientas que permiten operativizar rigurosamente las variables y los procesos en los que se sustentan esos mecanismos explicativos (Little, 1982; Wilson y Corbett, 1983).

Probablemente lo más interesante de estas aportaciones sea la posibilidad de refutar las críticas que se hacen desde una «perspectiva objetivista» al concepto de cultura, por considerarlo más intuitivo que explicativo.

Con independencia de sí, la intuición en sí misma es algo deseable en un campo esquilado por el empirismo, lo cierto es que la perspectiva cultural o simbólica no carece de instrumentación rigurosa.

Así, por ejemplo, tenemos la propuesta de Miskel, McDonald y Bloom (1983), que integra los conceptos de expectativa y de esquema cognitivo para conectar las variables personales y organizativas desde una perspectiva del procesamiento de información social.

El supuesto fundamental es que los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en el que se desenvuelven. En este sentido, el ambiente del centro orienta la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrece razones aceptables para la acción de profesores y alumnos.

Sobre la base de esta interpretación del ambiente, las personas desarrollan justificaciones para sus conductas, haciéndolas significativas y explicables; por otro lado, esto no implica que siempre las justificaciones precedan a la acción.

En relación con todo ello, lo esencial es que las escuelas eficaces generan un sentido de pertenencia y un conjunto de valores y normas compartidas entre sus miembros. De esa «fuerte cultura organizativa» de la escuela se sigue una cuidadosa coordinación de esfuerzos, de manera que el trabajo de los diferentes profesores es consistente y aditivo, y no interferente o sustractivo.

Sabemos que la escuela es una «organización débilmente interconectada (Weick, 1976), debido principalmente a la incertidumbre que se deriva de manejar

tareas abstractas o simbólicas, como son las educativas, y debido también a la propia debilidad de la tecnología educativa. Es aquí donde la cultura organizativa compartida por profesores y alumnos pasa a jugar un papel fundamental como mecanismo de acoplamiento e integración.

Por otra parte, los conceptos personales de expectativa y de esquema cognitivo en los que se sustenta el procesamiento de información social, tienen su réplica organizativa en el concepto de «vínculo» (lazo o enganche, del inglés *linkage*), con el que se pretende apresar la interrelación de patrones comportamentales y la interdependencia de las distintas partes de la escuela (Louis, Molitor y Roseblum, 1979). Wilson y Corbett (1983) han propuesto y verificado la utilidad explicativa de vínculos de tipo cultural, estructural e interpersonal.

Los vínculos culturales son los mecanismos organizativos que promueven la creación de patrones similares de comportamiento mediante el desarrollo de definiciones compartidas (*v. gr.*) el grado de acuerdo colectivo sobre las prioridades del centro. Es interesante señalar que no sólo estos vínculos tienen la función de eliminar la ambigüedad y de fortalecer el consenso, sino que además esas metas comunes ofrecen incentivos motivacionales para pertenecer y contribuir al centro.

Los vínculos estructurales son los procedimientos a través de los cuales el centro controla las responsabilidades y la conducta de sus miembros. Dos indicadores de estos vínculos son la *discrecionalidad* (grado de influencia personal en las decisiones sobre la enseñanza) y las *reglas obligatorias* (carácter más o menos estricto de las normas en materia docente).

Por último, los *vínculos interpersonales* vienen dados por las oportunidades que tienen los miembros de interactuar entre sí respecto a su trabajo (*v. gr.*, el tipo y la frecuencia de discusiones y observaciones).

A partir de estos supuestos, Wilson y Corbett (1983) pudieron demostrar que los patrones de comunicación e interdependencia entre los profesores se hallaban estrechamente relacionados con la «implementación» de innovaciones educativas, haciendo de las hipótesis culturales un instrumento poderoso para explicar y evaluar las propiedades culturales de los centros escolares. Una fuente alternativa de evidencia que apoya el concepto de «cultura escolar» proviene de algunos estudios de corte naturalista que han tratado de inventariar las prácticas de trabajo de los profesores en centros más o menos eficaces. Lo interesante de estos trabajos es que no parten de la necesidad de verificar conceptualizaciones apriorísticas sobre la vida escolar. Por el contrario, parten de hipótesis abiertas y de métodos semiestructurados para la recogida de datos, que suelen consistir en entrevistas y observaciones relativamente extensivas e intensivas durante períodos significativos de tiempo escolar (de uno a tres o cuatro cursos).

Un ejemplo característico de este tipo de investigación es el estudio de Little (1982), quien categorizó sus datos de interacción atendiendo a criterios como frecuencia, inclusividad, actores (es decir, quién interactúa con quién), localización (pasillos, clases, despachos, seminarios, claustro) y contenidos (intercambio de opiniones, compartir material, diseñar actividades...). Con ello se elaboró un inventario para determinar qué interacciones eran más cruciales para la actualización y formación permanente del profesorado. Algunas conclusiones destacaban especialmente en los centros más eficaces:

- Conversaciones y observaciones frecuentes entre los profesores sobre la docencia, más que sobre los aspectos personales o sociales.
- Estimulación y apoyo mutuo del trabajo colegiado, destacando el papel del profesor como recurso de aprendizaje para los compañeros.

En definitiva y para terminar este apartado de implicaciones teóricas del «movimiento de escuelas eficaces», dos son las principales conclusiones que cabe extraer de la perspectiva cultural: Por un lado, y sin negar el papel de

las diferencias individuales (en intereses, compromiso, destrezas o persistencia), el patrón prevalente de interacciones en cada centro educativo crea ciertas posibilidades de actuación.

Por otro lado, algunos centros escolares sostienen expectativas y normas compartidas para el trabajo colegiado y la mejora continua de sus prácticas mediante actividades consistentes de planificación, coordinación, discusión, observación y evaluación. Estas actividades estimulan la iniciativa individual y reconocen la experiencia y el conocimiento de los otros, creando un contexto social caracterizado por la cohesión.

2.5.6 Implicaciones para la intervención y la investigación

Una primera implicación que se deduce de la discusión previa consiste en que el cambio educativo es una empresa muy compleja, más compleja de lo que se había creído hasta no hace mucho tiempo.

Los centros escolares sólo son similares en apariencia; por tanto, las propuestas de cambio deben ser lo suficientemente diferenciadas y flexibles como para reflejar las peculiares necesidades y los intereses de cada centro.

Desde un punto de vista general, la estrategia más recomendable sería aquella que promoviese la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, implicando a las personas afectadas tanto en la «implementación» como en la toma de decisiones.

No debería olvidarse que el profesor forma parte de una organización a la cual le une lazos estructurales e interpersonales diversos, que resultarán afectados por las propuestas de actuación a nivel individual.

En esta misma línea de razonamiento las propuestas de mejora psicoeducativa que parecen contar con mayor probabilidad de éxito son las que consideran el centro, en su conjunto, como unidad de análisis y sujeto de intervención.

El reto consiste en establecer un equilibrio razonable entre la planificación y el control emanados desde el centro, con las iniciativas individuales y grupales de profesores y equipos docentes. Para ello, las normas que garantizan la autonomía del profesor tras las puertas de su clase deberían tener un peso menor que los objetivos comunes del conjunto del profesorado.

Por otro lado, también es importante que el centro escolar tenga metas claras, públicas y «consensuadas», en base a las cuales seleccionar objetivos, contenidos y materiales.

A un mayor nivel de concreción, el «movimiento de escuelas eficaces» ha venido generando desde finales de los años 70 diversos programas de mejora educativa que combinan la diseminación de los hallazgos de la investigación con la asistencia técnica específica a los centros. Por lo general, estos programas comienzan con una valoración de necesidades para determinar qué características de las que definen las escuelas eficaces deben ser introducidas o fortalecidas en el caso de que ya existan (coordinación docente, relaciones interpersonales, sistemas de evaluación, relaciones familia-escuela, etc.).

Las intervenciones suelen consistir en seminarios y talleres demostrativos, inicialmente conducidos por expertos externos que progresiva-mente van dejando paso a consultores locales.

Otras características comunes a estos programas son las siguientes (Edmonds, 1982):

- El centro escolar local es la unidad de intervención.

- Todos los programas asumen que la inmensa mayoría de los niños son educables y que su «educabilidad» se deriva de la naturaleza de la escuela a la que son enviados.
- Utilizan el incremento del rendimiento de los alumnos de bajo SSE como criterio de evaluación, asumiendo que tales ganancias se incrementarán en el caso de los alumnos de niveles SSE superiores.

Aunque no todos los programas han sido consistentemente evaluados, la evidencia general es positiva, obteniéndose mejoras tanto en el rendimiento como en el propio funcionamiento de los centros. En cualquier caso, la necesidad de desarrollar evaluaciones sistemáticas es un aspecto más de los que requieren investigación rigurosa, al igual que otros temas como son:

- La necesidad de profundizar en la valoración de los propios efectos escolares, atendiendo a las características diferenciales de los alumnos (SSE, edad, CI, aptitudes, historial de rendimiento, motivación y actitudes hacia la escuela, etc.).

- También es necesario documentar con mayor precisión la estabilidad de los perfiles que hacen eficaces las escuelas, así como los factores que las deterioran, puesto que existen límites temporales a esa eficacia.

- Un aspecto más que está demandando atención es la necesidad de complementar la información genérica obtenida mediante procedimientos cuantitativos, con técnicas cualitativas y observación de procesos, capaces de informar con mayor profundidad sobre las personas, las actividades y los contextos implicados. Esto debería traducirse en un mejor conocimiento de la variabilidad «intraescuela», dado que resulta crítico saber cómo se combinan los procesos de la clase y del centro para crear un ambiente eficaz de aprendizaje.

- Por último, no siempre la investigación se ha visto acompañada del estudio del entorno al que pertenecen las escuelas. Este modelo implícito de «organización cerrada» sólo se justifica como una fase de investigación previa o

paralela a la consideración del papel determinante del entorno social en la dinámica propia del centro.

Para terminar el análisis propuesto del «movimiento de escuelas eficaces», veremos finalmente algunas de sus implicaciones sociales.

2.5.7 Implicaciones sociales

El «movimiento de escuelas eficaces» ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo, no sólo considerado en sí mismo, sino también en lo que se refiere a sus posibilidades para disminuir las desigualdades sociales, reformulando el principio de igualdad de oportunidades.

Algunos críticos consideran, sin embargo, que el fundamento de esa confianza es más bien endeble (Acton, 1980; Murphy, 1986) y que este movimiento no es más que una nueva versión del reformismo educativo que está destinada al fracaso.

En síntesis, estos críticos se plantean en qué medida es socialmente importante la diferencia positiva que establecen las escuelas eficaces.

Su respuesta es inmediata: incluso en el caso de que ejercieran un efecto poderoso sobre el rendimiento del niño, esos cambios no persistirían mucho tiempo, puesto que ni la asistencia a la escuela ni las calificaciones obtenidas están significativamente asociadas a la posterior ocupación profesional.

Si el debate se establece en estos términos sociológicos generales, siempre podría recurrirse a un argumento histórico que hace casi incontestable la evidencia sobre los efectos de la escuela: ¿cómo se explicaría, por el contrario, el hecho de que la capacidad para leer y escribir no se generalizara previamente al desarrollo industrial y a la subsiguiente escolaridad obligatoria en el siglo pasado?

La visión pesimista de la función social de la escuela sostiene que la única misión de la enseñanza es transmitir aquellos conocimientos y habilidades que necesita la sociedad. El hecho de que ésta sea una sociedad estratificada es lo que hace que los alumnos de las clases medias y altas mantengan siempre una ventaja significativa sobre los alumnos de las clases trabajadoras. Dicho de otra forma, las diferencias «intraescolares» (es decir, entre los alumnos) son siempre mayores que las diferencias entre escuelas.

Esto supone que aun «implementando» en los centros que lo necesitasen las características de las escuelas eficaces (contando con que ello fuera posible dados los recursos teóricos, humanos y materiales disponibles), aun en ese caso, la elevación generalizada de los niveles de rendimiento no cambiaría las posibilidades de empleo ni el acceso a la enseñanza superior.

La réplica de los representantes del «movimiento de escuelas eficaces» a este tipo de críticas es contundente (Rutter *et al.*, 1980): el objetivo de los proyectos de mejora educativa basados en las características de las escuelas eficaces es disminuir o atenuar tanto las diferencias «intracentros» como las diferencias entre centros.

El eje básico en el que gira esta polémica es el propio criterio de éxito escolar. En sentido estricto, las definiciones más aceptadas se refieren a la escuela eficaz como aquella capaz de obtener porcentajes similares de logro educativo para las distintas clases sociales.

Esto implica la reformulación del principio de igualdad de oportunidades, entendiéndolo no como las mismas condiciones para todos los niños, sino como la provisión de las condiciones diferenciales que reclama cada alumno según sus características personales y socio familiares.

Si esperamos que las escuelas, por eficaces que puedan llegar a ser en un futuro más o menos inmediato, sean capaces de eliminar por sí mismas las desigualdades sociales, lo único que estamos haciendo es confundir niveles de análisis, asimilando la política social a la política educativa y reduciendo el problema del cambio social al del cambio de profesores y alumnos.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología que permitió desarrollar la presente investigación así como los diferentes aspectos de esta, las técnicas y procedimientos que fueron utilizados.

Primero se elaboraron los cuestionarios tomando en cuenta la variable dependiente e independiente de la investigación de la cual surgieron diferentes indicadores. Además, se determinó la población que se utilizó para esta investigación la cual es Los Colegios Cristianos Evangélicos de educación media de El Salvador.

Para poder administrar los cuestionarios y las pruebas en las instituciones seleccionadas, primero se verificó si los datos que fueron proporcionados coincidían con la base de datos que maneja el Ministerio de Educación. Luego se realizaron citas con algunos de los colegios a investigar en donde unos no aceptaron que se les visitara. La administración del instrumento y pruebas a realizar fue en 4 jornadas, el día 25 de Septiembre del año 2014 se visitó el Colegio Cristiano Profesor Justo Gonzales Carrasco en Ahuachapán municipio de Ahuachapán, luego el colegio Evangélico La Atarraya Ahuachapán municipio de Ahuachapán del cual no se pudo verificar información ya que los datos que manejaba el MINED eran erróneos y por ende no se pudo administrar los cuestionarios se dio en una cita posterior, por lo tanto se administró el 6 de Octubre del año 2014.

Luego se visitó el Liceo Cristiano Licenciado Joaquín Edgardo García Lemus en Ahuachapán Municipio de San Francisco Meléndez.

El día 6 de octubre del año 2014 se visitó el Colegio Bautista de Sonsonate Municipio de Sonzacate. Luego el Colegio Adventista de Sonsonate municipio de

Sonsonate. También se visitó el Colegio Bautista de Ilopango del departamento de San Salvador municipio de Ilopango.

El día 26 de octubre del año 2014 se visitó el Colegio Bautista de San Salvador, El Colegio Bautista Emmanuel, Colegio Luz de Israel, El Colegio Josué todos del departamento de San Salvador municipio de San Salvador.

El día 6 de Octubre del año 2014 se visitó El Colegio Cristiano Rey de Gloria, del departamento de San Salvador municipio de San Marcos, el Colegio Misión Bautista Internacional del departamento de San Salvador Municipio de Apopa en el cual se negaron a compartir información por políticas de la institución. Además se tuvo que enfrentar con el acoso de personas con aspecto pandilleril de la zona que prohibió el poder hacer una nueva visita a la zona.

3.1 Objetivos de la investigación

Los logros de los objetivos plasmados en esta investigación se podrán evidenciar cuando se identifiquen cuales son exactamente los factores sociales y culturales que realmente incidan en la eficacia de los centros educativos.

También se podrá evidenciar por el lugar donde se ha realizado el estudio, para poder de esta forma erradicar o dar una alternativa de solución a aquellos factores sociales y culturales que inciden de forma negativa en el rendimiento educativo de los estudiantes. De esta forma se podrá evitar que a futuro estos mismos factores incidan negativamente en la eficacia de estos mismos centros.

Objetivo General:

Analizar los factores sociales y culturales que inciden directamente en la eficacia de los centros educativos.

Objetivos Específicos:

Identificar los factores sociales relacionados al rendimiento educativo en los centros educativos analizados.

Identificar los factores culturales relacionados al rendimiento educativo en los centros educativos analizados.

3.2 Especificación de variables

En la investigación se identifican dos variables, la dependiente que se identificará como eficacia y la variable independiente se identificará como los factores socioculturales.

Variables	
Variable dependiente	Variable independiente
Eficacia	Factores Socioculturales

3.3 Población, muestra y muestreo

Población:

La población que sirvió como objeto de investigación fueron los Colegios Cristiano Evangélicos de El Salvador.

Muestra:

Se seleccionaron 15 estudiantes de cada centro educativo sumando una cantidad de 836 estudiantes de una muestra proyectada de 837. La muestra en cada uno de los grupos dependerá significativamente de los permisos, por esa razón no hay un número exacto que provenga de una fórmula estadística, sino una adaptada a las circunstancias del trabajo de campo.

3.4 Instrumentos de recogida de datos

El instrumento utilizado fue el cuestionario, lo que permitió la recopilación de la información con la finalidad de obtener datos de los diferentes factores socioculturales como indicadores de eficacia.

En esta investigación fue necesario utilizar herramientas que permitieron recolectar el mayor número de información necesaria, con el fin de obtener un conocimiento más amplio de la realidad de la problemática.

Por naturaleza del estudio se requirió la recopilación documental, que se trata de la recolección de los antecedentes relacionados con la investigación. Para tal fin se consultaron documentos escritos, formales e informales, también se usaron cuestionarios para la recopilación de la información las cuales complementaron la investigación.

TÉCNICA

La recopilación de la información se efectuó por medio de la aplicación de una encuesta de forma personalizada a 15 estudiantes, 2 docentes y el director de la institución que formó parte de la muestra.

ENCUESTA

Se denomina encuesta al conjunto de preguntas especialmente diseñadas y pensadas para ser dirigidas a una muestra de población, que se considera por determinadas circunstancias funcionales al trabajo, representativa de esa población, con el objetivo de conocer la opinión de la gente sobre determinadas cuestiones corrientes y porque no también para medir la temperatura de la gente acerca de algún hecho específico que se sucede en una comunidad determinada y que despierta especial atención entre la opinión pública y que capaz requiere de la

realización de una encuesta para conocer más a fondo cuál es la sensación de la gente y así proceder²⁹.

INSTRUMENTO

Fue el cuestionario, el cual se estructuró con preguntas cerradas, dirigidas a los sujetos de estudio.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO
APARICIO
OFICINA DE INVESTIGACIÓN ASOCIADA**

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIANTE

La presente investigación pretende obtener información para conocer los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Por tanto, es de tipo privada y de uso exclusivo de las instituciones participantes en esta investigación y no será en ningún momento utilizada para otros fines que los prescritos. Agradecemos muy atentamente su ayuda y participación.

Nombre de la investigación: “Factores asociados al rendimiento académico en la educación media”

Objetivo: Conocer las diferentes actividades desarrolladas por el estudiante dentro y fuera en el centro educativo, para luego analizar cómo estas influyen en el rendimiento académico de estos.

INDICACIÓN: Marque con una “X” la opción que considere conveniente. Responda con la mayor sinceridad posible, se ruega contestarlas todas. Gracias por su contribución a esta investigación.

I. Generalidades:

NOMBRE DEL COLEGIO:	FECHA: _____ N°: _____
----------------------------	--------------------------------------

1. SEXO		2. EDAD	
M		14-16	
		17-19	
F		20-22	
		Más de 23	

²⁹ Definición abc, Definición de Encuesta, Recuperado de <http://www.definicionabc.com/comunicacion/encuesta.php#ixzz3YS30Jrll>, consultado 26 de Abril 2015

3. ¿Qué tipo de bachillerato estudias?							
General		Hotelería y Turismo		Mecánica en general		Informática	
Contaduría		Agrícola		Electricidad		Salud	

II. FACTOR SOCIOCULTURAL

Escolarización de padres o encargado.							
1	Familiar	1	2	3	4	5	6
		Sin escolarización	I ciclo Educación Básica	II ciclo Educación Básica	III ciclo Educación Básica	Bachillerato	Universitario
1.1	Padre						
1.2	Madre						
1.3	Encargado						

2	Datos de actividades rutinarias					
2.1	¿Quién de tu familia se preocupa más porque estudies? Padre ___ madre ___ abuelos ___ hermanos ___ tíos ___ encargado ___ nadie ___					
2.2	¿Qué actividad haces cuando regresas a casa después del Colegio? Dormir ___ ver televisión ___ oír radio ___ hacer tareas ___ visitar familia ___ compartir con amigos ___ deporte ___ ver Facebook ___ labores domésticas ___ Ninguna de las anteriores ___					
2.3	¿Cuándo sueles estudiar? Sólo cuando tienes exámenes ___ cuando te lo exigen tus padres ___ cuando tienes ganas ___ no suelo estudiar ___					
2.4	¿Cuántos libros hay en tu casa? Ninguno ___ 1-5 ___ 6-10 ___ 11-15 ___ 16-20 ___ 21-25 ___ 26-30 ___ 31-35 ___ Más de 36 ___					
2.5	¿Se acostumbra leer diferente literatura en tu casa? Si ___ no ___					
2.6	¿Te estimulan los profesores a leer algún libro? Siempre ___ casi siempre ___ a veces ___ raras veces ___ nunca ___					
2.7	¿Tienes acceso a libros en la biblioteca del colegio? Siempre ___ casi siempre ___ a veces ___ raras veces ___ nunca ___					
2.8	¿Con quién resides en tu vivienda? Solo padre ___ solo madre ___ ambos ___ abuelos ___ otros familiares ___ amigos ___					
2.9	¿Cuál es la situación marital de tus padres? a) casados ___ b) solteros ___ c) unión libre ___ d) divorciados ___ e) viudos ___					
2.10	¿Consideras que la sociedad valora el trabajo del maestro?	<table border="1"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	si	no		
si	no					
2.11	¿Consideras que es necesario aprobar leyes que le den autoridad al profesorado?	<table border="1"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	si	no		
si	no					

III. FACTOR CENTRO ESCOLAR

3	Institucional	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
3.1	Con qué frecuencia la administración de colegio incide en tu rendimiento académico					
3.2	¿En tu opinión el refuerzo para PAES te favorece a que logres tus objetivos propuestos en cada materia dentro del aula?					
3.3	¿Con qué regularidad el maestro hace uso de las tecnología y medios audio visuales para impartir tus clases?					

4	¿Cómo se encuentra la siguiente infraestructura del instituto?	1	2	3	4	5
		Inexistente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
4.1	Aulas					
4.2	Pasillos					
4.3	Servicios					
4.4	Sala de cómputo					
4.5	Laboratorios					
4.6	Bibliotecas					
4.7	Gimnasio					
4.8	Cafetería					
4.9	Sala de profesores					
4.10	Techos					
4.11	Patio					

5	Los servicios con los que cuenta tu Colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
5.1	Computadoras para uso de los estudiantes en buen estado					
5.2	Acceso a Internet					
5.3	Acceso a Internet inalámbrica					
5.4	Agua para beber					
5.5	Ventiladores en las aulas					

IV. FACTOR GESTIÓN DOCENTE

6	Gestión y desempeño de los profesores.	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
6.1	Los profesores hacen la clase amén					

6.2	Los profesores se preparan para dar las clases					
6.2	¿Los profesores dominan los temas que se desarrollan en el aula?					
6.4	¿Los profesores hacen la clase amena y participativa?					
6.5	¿Los profesores respetan a los estudiantes, sus puntos de vista y aportes?					
6.6	¿Te motivan los profesores a estudiar y a prepararte para el futuro?					
6.7	¿Los profesores tienen altas expectativas en ti y en tu logro académico?					
6.8	Los profesores aplican metodologías diferentes según los temas a desarrollar					
6.9	¿Los profesores utilizan medios audio visuales para el desarrollo de las clases?					
6.10	¿Con que frecuencia participas en actividades ex aula?					
6.11	¿Tu profesor relaciona los contenidos de las materias con aspectos cristianos?					
6.12	¿Con que frecuencia tu profesor te motiva a practicar valores morales y cristianos?					
6.13	¿Con que frecuencia reciben refuerzo académico tus compañeros que lo necesitan?					
6.14	¿Con que frecuencia se utilizan y se revisan los libros de texto?					
6.15	¿Tus profesores te revisan las tareas?					
6.16	¿Los contenidos desarrollados, los principios morales y cristianos te ayudaran a consolidar tu proyecto de vida?					
6.17	Los profesores están actualizados					

V. FACTOR INCIDENCIA ECONÓMICA

7	Por favor escribe una x sobre la categoría que corresponda en tu caso
7.1	Zona en la que resides es: Urbana_____ Rural_____
7.2	¿En qué tipo de vivienda habitas? Alquilada ____ Propia_____ vives en casa de alguien pero no pagas _____
7.3	¿Con quién resides en tu vivienda? Sólo padre _____ Sólo madre_____ Abuelos_____ Tíos_____ Otros parientes_____ Amigos _____ Tú solo_____
7.4	Tipo de vivienda en la que resides: Casa_____ apartamento_____ pieza en un mesón_____ condominio_____

7.5	De los siguientes aparatos electrónicos con cuales cuentan en tu hogar: Televisor____ Aparato de sonido ____ Refrigeradora____ Ventilador____ Tablet____ Aire acondicionado____ Lavadora____ Celular Inteligente____ Microondas____ Computadora de escritorio____ Laptop____
7.6	Marca con una x si tu casa cuenta con los siguientes servicios: Tv por cable____ Internet____ agua potable____ aguas negras____ electricidad____ recolección de basura____ vigilancia____
7.7	Los ingresos mensuales de tu familia en general están alrededor de: Menos de \$250 ____ \$250____ \$500____ \$750____ \$1000____ Más ____
7.8	Si recibes remesas mensuales, ¿Cuál es el promedio que reciben en tu casa? Entre \$100-\$200____ entre \$300 - \$400____ entre \$400 - \$600____ Más de \$700____
7.9	La cantidad de dinero que traes a la institución diariamente es: \$0 ____ De \$1 a \$2 ____ de \$3 a \$5____ \$5 a \$10 ____

VI. FACTOR GESTIÓN DEL DIRECTOR

9	¿Cómo valoras las siguientes actividades?	1	2	3	4	5
		Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
9.1	Mejora de la infraestructura del centro					
9.2	Refuerzo para la PAES					
9.3	Proyectos institucionales de la mejora pedagógica					
9.4	Proyectos de cultura, deporte y arte					

VII. FACTOR REFUERZO ACADÉMICO

N°	Refuerzo Escolar.	1	2	3	4	5
		Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi Siempre	Siempre
8	Planificación y liderazgo del director	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
8.1	La relación con el director es de trato cálido, respetuosa, ameno, en general, buena.					
8.2	¿Se hace notar el liderazgo del director con toda la comunidad educativa?					
8.3	¿Conoces las expectativas que posee el director en fin de graduar a bachilleres comprometidos con la sociedad?					
8.4	¿Existe una atmósfera ordenada un ambiente de trabajo atractivo que ayuden a tener un aprendizaje efectivo promovido por la dirección?					
8.5	¿Consideras que se hace buen uso del tiempo de aprendizaje énfasis académico orientación al rendimiento?					100
8.6	¿Existen un plan de refuerzo académico para que los estudiantes tengan mejores resultados en la PAES					

10.1	El formato de las evaluaciones de matemática y lenguaje contienen secciones de selección múltiple.					
10.2	Tus docentes refuerzan los temas más importantes					
10.3	Los docentes usan material de apoyo para lograr un buen refuerzo académico.					
10.4	Recibes repases continuos después de clases					
10.5	Cuando no comprendes un tema tu docente es paciente para reforzarte					
10.6	Te refuerzan los docentes los contenidos que necesitan mayor explicación.					
10.7	Cuando trabajas en equipo te ayuda a comprender los temas difíciles					
10.8	Aprendes jugando en el refuerzo académico					
10.9	Como estudiante te pones metas y prioridades en tu refuerzo académico.					

VIII. **FACTOR VIOLENCIA AL INTERIOR DEL COLEGIO**

11	Ambiente de convivencia en el Colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
11.1	De buena armonía, nos llevamos bien entre nosotros como alumnos.					
11.2	Los profesores se llevan bien con los alumnos					
11.3	Los profesores se llevan bien con el director					
11.4	Los profesores se llevan bien entre ellos					
11.5	Los estudiantes se llevan bien con los vigilantes o policías y personal administrativo asignados.					
11.6	Los profesores se interesan en los alumnos, los escuchan y dan consejos					
11.7	Cuando surge alguna situación de violencia escolar en tu colegio, siempre hay alguien para ayudar					
11.8	¿Con qué frecuencia se dan extorciones al interior del Colegio?					
11.9	¿Conoces las normas de convivencia del colegio?					

12	Ambiente de convivencia en el aula:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
12.1	Existe buena relación entre tú y tus compañeros					
12.2	Tu profesor se interesa en tu bienestar					

12.3	Tu profesor está atento a tus problemas					
12.4	Tu profesor conversa con tus padres sobre tus problemas de logro académico y de relaciones con tus compañeros					
12.5	Tus compañeros respetan a tu profesor					

13	Acoso y agresión en el Colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
13.1	¿Has sido agredido físicamente en el colegio por algún compañero o profesor?					
13.2	¿Has sido agredido psicológicamente en el colegio por algún compañero o profesor?					
13.3	¿Algún compañero de otro o del mismo sexo te ha hecho bromas obscenas o tocamientos?					
13.4	¿Algún profesor te ha hecho bromas obscenas o tocamientos?					
13.5	¿Has sido ofendido con palabras vulgares por compañeros del colegio?					
13.6	¿Te han maltratado con palabras despectivas o malsonantes algunos profesores del colegio?					
13.7	¿Has presenciado o participado de algún maltrato físico o verbal a algún profesor por parte de los estudiantes?					
13.8	¿Has presenciado y/o participado en peleas o riñas con tus compañeros al interior del colegio?					
13.9	¿Has sido víctima de peleas o riñas con tus compañeros al interior del colegio?					
13.10	¿Con que frecuencia se dan los robos entre los alumnos, perdiéndose sus pertenencias?					
13.11	¿Has sido víctima de violencia cibernética (a través de redes sociales, e-mail, msn de texto, llamadas telefónicas, whatsapp, etc)?					

14	En las siguientes situaciones cómo se suele gestionar la disciplina en el colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
14.1	Expulsar a los estudiantes por conductas no apropiadas					
14.2	Darles sanciones, como por ejemplo, suspensión de asistencia a clases					
14.3	Llamar a los padres para crear un compromiso de mejora de conductas					
14.4	Amonestaciones verbales aunque la falta sea grave					
14.5	Ningún tipo de amonestación por temor a represalias					

¿Qué es un Cuestionario?

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir³⁰.

Se elaboró 1 cuestionario para la recopilación de la información, uno para los estudiantes que consta de 25 preguntas cerradas. Además se pasaron dos pruebas objetivas para los estudiantes una de lenguaje y la otra de matemática con el objetivo de recabar la mayor información para esta investigación.

3.5 Determinación del enfoque y tipo de investigación

Enfoque

El enfoque metodológico son los procesos que se llevaron a cabo para obtener la información y este responde a una metodología de tipo cuantitativo. Dentro de este enfoque se pueden detallar que las técnicas e instrumentos utilizados son los que se encargan de recopilar información que genere las relaciones entre las variables a estudiar. La encuesta por medio del cuestionario fue la opción utilizada para la recopilación de datos, pero se hace énfasis en que el análisis de los mismos buscó explicar el comportamiento y la relación de las variables, dado que los Factores socioeconómicos pueden interpretarse desde sus características individuales y la eficiencia escolar también puede ser interpretada, por supuesto con la información recopilada, los indicadores, los datos proporcionarán esas características.

³⁰ Sampieri R. J., Collado C. F. y Lucio P.B, *Metodología de la Investigación*, 5ta. Edición, México D.F, McGraw-Hill, 2004.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es de tipo descriptivo y cuantitativa. La investigación descriptiva consiste en “buscar y especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población³¹”.

³¹Ibídem, p.108.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Descripción e interpretación de resultados



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR DR. LUIS ALONSO APARICIO
OFICINA DE INVESTIGACIÓN ASOCIADA

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIANTE

La presente investigación pretende obtener información para conocer los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Por tanto, es de tipo privada y de uso exclusivo de las instituciones participantes en esta investigación y no será en ningún momento utilizada para otros fines que los prescritos. Agradecemos muy atentamente su ayuda y participación.

Nombre de la investigación: “Factores asociados al rendimiento académico en la educación media”

Objetivo: Conocer las diferentes actividades desarrolladas por el estudiante dentro y fuera en el centro educativo, para luego analizar cómo estas influyen en el rendimiento académico de estos.

INDICACIÓN: Marque con una “X” la opción que considere conveniente. Responda con la mayor sinceridad posible, se ruega contestarlas todas. Gracias por su contribución a esta investigación.

IX. Generalidades:

NOMBRE DEL COLEGIO:	FECHA: _____ N°: _____
----------------------------	--------------------------------------

3. SEXO		4. EDAD	
M		14-16	
		17-19	
F		20-22	
		Más de 23	

3. ¿Qué tipo de bachillerato estudias?							
General		Hotelería y Turismo		Mecánica en general		Informática	
Contaduría		Agrícola		Electricidad		Salud	

X. FACTOR SOCIOCULTURAL

Escolarización de padres o encargado.							
1	Familiar	1	2	3	4	5	6
		Sin escolarización	I ciclo Educación Básica	II ciclo Educación Básica	III ciclo Educación Básica	Bachillerato	Universitario
1.1	Padre						
1.2	Madre						
1.3	Encargado						

2	Datos de actividades rutinarias					
2.1	¿Quién de tu familia se preocupa más porque estudies? Padre _____ madre _____ abuelos _____ hermanos _____ tíos _____ encargado _____ nadie _____					
2.2	¿Qué actividad haces cuando regresas a casa después del Colegio? Dormir _____ ver televisión _____ oír radio _____ hacer tareas _____ visitar familia _____ compartir con amigos _____ deporte _____ ver Facebook _____ labores domésticas _____ Ninguna de las anteriores _____					
2.3	¿Cuándo sueles estudiar? Sólo cuando tienes exámenes _____ cuando te lo exigen tus padres _____ cuando tienes ganas _____ no suelo estudiar _____					
2.4	¿Cuántos libros hay en tu casa? Ninguno _____ 1-5 _____ 6-10 _____ 11-15 _____ 16-20 _____ 21-25 _____ 26-30 _____ 31-35 _____ Más de 36 _____					
2.5	¿Se acostumbra leer diferente literatura en tu casa? Si _____ no _____					
2.6	¿Te estimulan los profesores a leer algún libro? Siempre _____ casi siempre _____ a veces _____ raras veces _____ nunca _____					
2.7	¿Tienes acceso a libros en la biblioteca del colegio? Siempre _____ casi siempre _____ a veces _____ raras veces _____ nunca _____					
2.8	¿Con quién resides en tu vivienda? Solo padre _____ solo madre _____ ambos _____ abuelos _____ otros familiares _____ amigos _____					
2.9	¿Cuál es la situación marital de tus padres? a) casados _____ b) solteros _____ c) unión libre _____ d) divorciados _____ e) viudos _____					
2.10	¿Consideras que la sociedad valora el trabajo del maestro?	<table border="1"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	si	no		
si	no					
2.11	¿Consideras que es necesario aprobar leyes que le den autoridad al profesorado?	<table border="1"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	si	no		
si	no					

XI. FACTOR CENTRO ESCOLAR

3	Institucional	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
3.1	Con qué frecuencia la administración de colegio incide en tu rendimiento académico					
3.2	¿En tu opinión el refuerzo para PAES te favorece a que logres tus objetivos propuestos en cada materia dentro del aula?					
3.3	¿Con qué regularidad el maestro hace uso de las tecnología y medios audio visuales para impartir tus clases?					

4	¿Cómo se encuentra la siguiente infraestructura del instituto?	1	2	3	4	5
		Inexistente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
4.1	Aulas					
4.2	Pasillos					
4.3	Servicios					
4.4	Sala de cómputo					
4.5	Laboratorios					
4.6	Bibliotecas					
4.7	Gimnasio					
4.8	Cafetería					
4.9	Sala de profesores					
4.10	Techos					
4.11	Patio					

5	Los servicios con los que cuenta tu Colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
5.1	Computadoras para uso de los estudiantes en buen estado					
5.2	Acceso a Internet					
5.3	Acceso a Internet inalámbrica					
5.4	Agua para beber					
5.5	Ventiladores en las aulas					

XII. FACTOR GESTIÓN DOCENTE

6	Gestión y desempeño de los profesores.	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
6.1	Los profesores hacen la clase amena					
6.2	Los profesores se preparan para dar las clases					
6.2	¿Los profesores dominan los temas que se desarrollan en el aula?					
6.4	¿Los profesores hacen la clase amena y participativa?					
6.5	¿Los profesores respetan a los estudiantes, sus puntos de vista y aportes?					
6.6	¿Te motivan los profesores a estudiar y a prepararte para el futuro?					
6.7	¿Los profesores tienen altas expectativas en ti y en tu logro académico?					
6.8	Los profesores aplican metodologías diferentes según los temas a desarrollar					
6.9	¿Los profesores utilizan medios audio visuales para el desarrollo de las clases?					
6.10	¿Con que frecuencia participas en actividades ex aula?					

6.11	¿Tu profesor relaciona los contenidos de las materias con aspectos cristianos?					
6.12	¿Con que frecuencia tu profesor te motiva a practicar valores morales y cristianos?					
6.13	¿Con que frecuencia reciben refuerzo académico tus compañeros que lo necesitan?					
6.14	¿Con que frecuencia se utilizan y se revisan los libros de texto?					
6.15	¿Tus profesores te revisan las tareas?					
6.16	¿Los contenidos desarrollados, los principios morales y cristianos te ayudaran a consolidar tu proyecto de vida?					
6.17	Los profesores están actualizados					

XIII. FACTOR INCIDENCIA ECONÓMICA

7	Por favor escribe una x sobre la categoría que corresponda en tu caso
7.1	Zona en la que resides es: Urbana _____ Rural _____
7.2	¿En qué tipo de vivienda habitas? Alquilada ____ Propia _____ vives en casa de alguien pero no pagas ____
7.3	¿Con quién resides en tu vivienda? Sólo padre ____ Sólo madre ____ Abuelos ____ Tíos ____ Otros parientes ____ Amigos ____ Tú solo _____
7.4	Tipo de vivienda en la que resides: Casa ____ apartamento ____ pieza en un mesón ____ condominio _____
7.5	De los siguientes aparatos electrónicos con cuales cuentan en tu hogar: Televisor ____ Aparato de sonido ____ Refrigeradora ____ Ventilador ____ Tablet _____ Aire acondicionado ____ Lavadora ____ Celular Inteligente ____ Microondas ____ Computadora de escritorio ____ Laptop _____
7.6	Marca con una x si tu casa cuenta con los siguientes servicios: Tv por cable ____ Internet ____ agua potable ____ aguas negras ____ electricidad ____ recolección de basura ____ vigilancia _____
7.7	Los ingresos mensuales de tu familia en general están alrededor de: Menos de \$250 ____ \$250 ____ \$500 ____ \$750 ____ \$1000 ____ Más _____
7.8	Si recibes remesas mensuales, ¿Cuál es el promedio que reciben en tu casa? Entre \$100-\$200 _____ entre \$300 - \$400 ____ entre \$400 - \$600 _____ Más de \$700 _____
7.9	La cantidad de dinero que traes a la institución diariamente es: \$0 ____ De \$1 a \$2 _____ de \$3 a \$5 ____ \$5 a \$10 ____

XIV. FACTOR GESTIÓN DEL DIRECTOR

9	¿Cómo valoras las siguientes actividades?	1	2	3	4	5
		Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
9.1	Mejora de la infraestructura del centro					
9.2	Refuerzo para la PAES					
9.3	Proyectos institucionales de la mejora pedagógica					
9.4	Proyectos de cultura, deporte y arte					

XV. FACTOR REFUERZO ACADÉMICO

N° 10	Refuerzo Escolar.	1	2	3	4	5
		Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi Siempre	Siempre
10.1	El formato de las evaluaciones de matemática y lenguaje contienen secciones de selección múltiple.					
10.2	Tus docentes refuerzan los temas más importantes					
10.3	Los docentes usan material de apoyo para lograr un buen refuerzo académico.					
10.4	Recibes repasos continuos después de clases					
10.5	Cuando no comprendes un tema tu docente es paciente para reforzarte					
10.6	Te refuerzan los docentes los contenidos que necesitan mayor explicación.					

8	Planificación y liderazgo del director	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
8.1	La relación con el director es de trato cálido, respetuosa, ameno, en general, buena.					
8.2	¿Se hace notar el liderazgo del director con toda la comunidad educativa?					
8.3	¿Conoces las expectativas que posee el director en fin de graduar a bachilleres comprometidos con la sociedad?					
8.4	¿Existe una atmósfera ordenada un ambiente de trabajo atractivo que ayuden a tener un aprendizaje efectivo promovido por la dirección?					
8.5	¿Consideras que se hace buen uso del tiempo de aprendizaje énfasis académico orientación al rendimiento?					109
8.6	¿Existen un plan de refuerzo académico para que los estudiantes tengan mejores resultados en la PAES					

10.7	Cuando trabajas en equipo te ayuda a comprender los temas difíciles					
10.8	Aprendes jugando en el refuerzo académico					
10.9	Como estudiante te pones metas y prioridades en tu refuerzo académico.					

XVI. **FACTOR VIOLENCIA AL INTERIOR DEL COLEGIO**

11	Ambiente de convivencia en el Colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
11.1	De buena armonía, nos llevamos bien entre nosotros como alumnos.					
11.2	Los profesores se llevan bien con los alumnos					
11.3	Los profesores se llevan bien con el director					
11.4	Los profesores se llevan bien entre ellos					
11.5	Los estudiantes se llevan bien con los vigilantes o policías y personal administrativo asignados.					
11.6	Los profesores se interesan en los alumnos, los escuchan y dan consejos					
11.7	Cuando surge alguna situación de violencia escolar en tu colegio, siempre hay alguien para ayudar					
11.8	¿Con qué frecuencia se dan extorciones al interior del Colegio?					
11.9	¿Conoces las normas de convivencia del colegio?					

12	Ambiente de convivencia en el aula:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
12.1	Existe buena relación entre tú y tus compañeros					
12.2	Tu profesor se interesa en tu bienestar					
12.3	Tu profesor está atento a tus problemas					
12.4	Tu profesor conversa con tus padres sobre tus problemas de logro académico y de relaciones con tus compañeros					
12.5	Tus compañeros respetan a tu profesor					

13	Acoso y agresión en el Colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
13.1	¿Has sido agredido físicamente en el colegio por algún compañero o profesor?					
13.2	¿Has sido agredido psicológicamente en el colegio por algún compañero o profesor?					

13.3	¿Algún compañero de otro o del mismo sexo te ha hecho bromas obscenas o tocamientos?					
13.4	¿Algún profesor te ha hecho bromas obscenas o tocamientos?					
13.5	¿Has sido ofendido con palabras vulgares por compañeros del colegio?					
13.6	¿Te han maltratado con palabras despectivas o malsonantes algunos profesores del colegio?					
13.7	¿Has presenciado o participado de algún maltrato físico o verbal a algún profesor por parte de los estudiantes?					
13.8	¿Has presenciado y/o participado en peleas o riñas con tus compañeros al interior del colegio?					
13.9	¿Has sido víctima de peleas o riñas con tus compañeros al interior del colegio?					
13.10	¿Con que frecuencia se dan los robos entre los alumnos, perdiéndose sus pertenencias?					
13.11	¿Has sido víctima de violencia cibernética (a través de redes sociales, e-mail, msn de texto, llamadas telefónicas, whatsapp, etc)?					

14	En las siguientes situaciones cómo se suele gestionar la disciplina en el colegio:	1	2	3	4	5
		Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
14.1	Expulsar a los estudiantes por conductas no apropiadas					
14.2	Darles sanciones, como por ejemplo, suspensión de asistencia a clases					
14.3	Llamar a los padres para crear un compromiso de mejora de conductas					
14.4	Amonestaciones verbales aunque la falta sea grave					
14.5	Ningún tipo de amonestación por temor a represalias					

Tabla 1. ¿Qué tipo de bachillerato estudias?

De los estudiantes encuestados de los diferentes centros educativos refleja que un 83.7% de los estudiantes estudian el bachillerato general, un 12.4% estudia el bachillerato en contaduría, el 1.3% de estudiantes cursan hotelería y turismo, el 1% de los estudiantes cursan el bachillerato en informática, el 0.6% de los estudiantes cursan bachillerato en salud, el 0.6% de los estudiantes cursan bachillerato en electricidad y el 0.4% de los estudiantes cursan bachillerato en mecánica general.

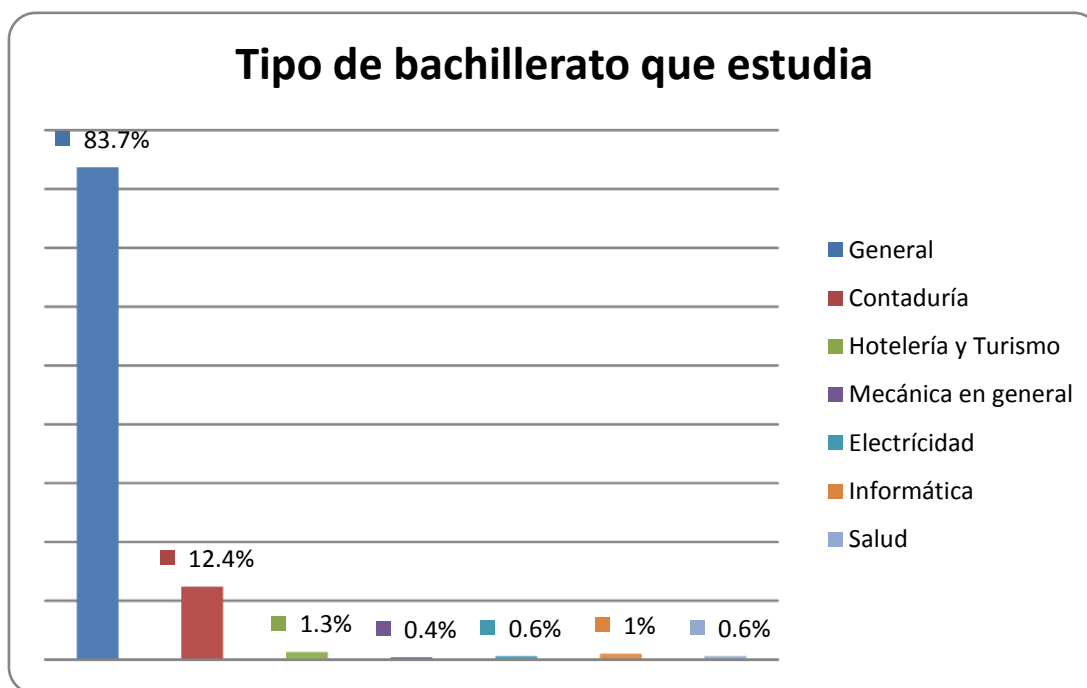
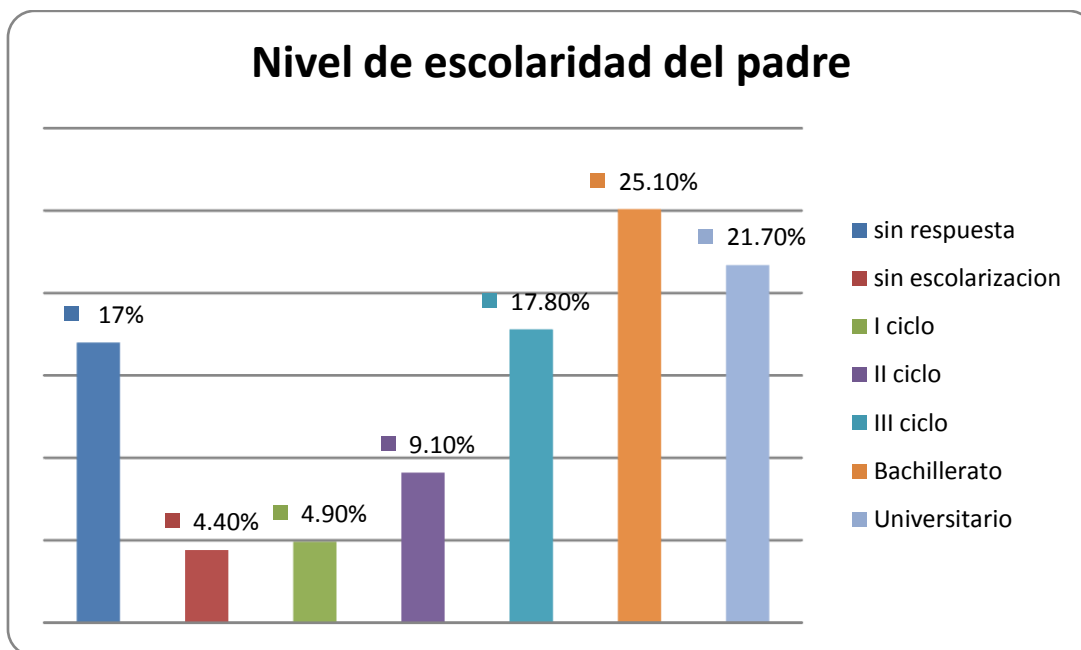


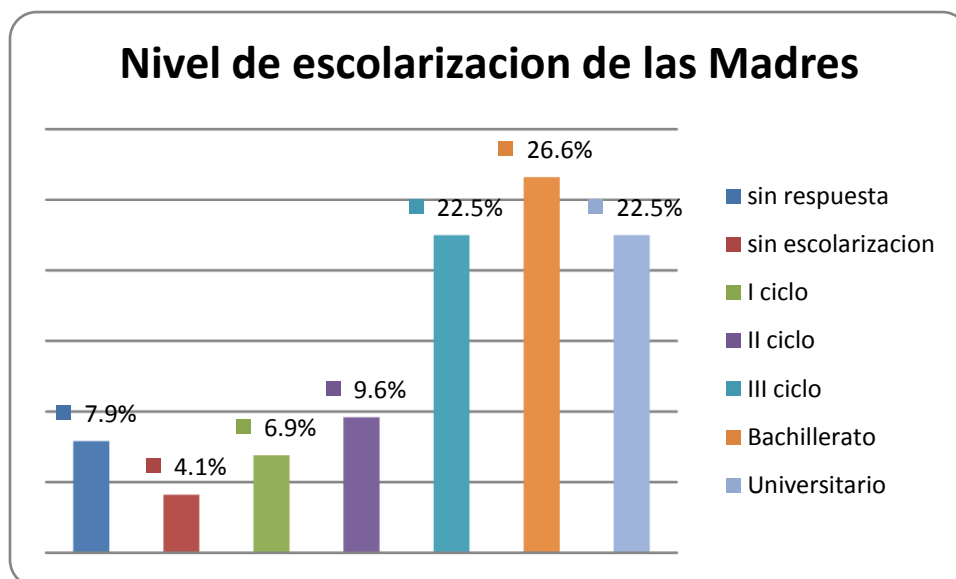
Tabla 2. 1.1 Nivel de escolaridad alcanzado por el padre de familia

En la interrogante sobre el nivel de escolaridad alcanzado por el padre de familia, los estudiantes contestaron que el 25.1% concluyó su educación media es decir su bachillerato y que un 21.7% obtuvo educación universitaria. Otro dato importante que reflejó esta investigación, es que existe un 17.8% de padres de familia que alcanzó el nivel básico de escolaridad, un 17% de los estudiantes no contestó, un 9.1% de los padres cursó el segundo ciclo de educación básica, el 4.9% de los padres estudió el primer ciclo de educación básica y el 4.4% de los padres no tienen escolarización. El nivel de escolaridad de los padres de familia no tiene mayor incidencia en la eficacia de los estudiantes debido a que un 46.8% de los padres de familia tienen un nivel de escolaridad alto.



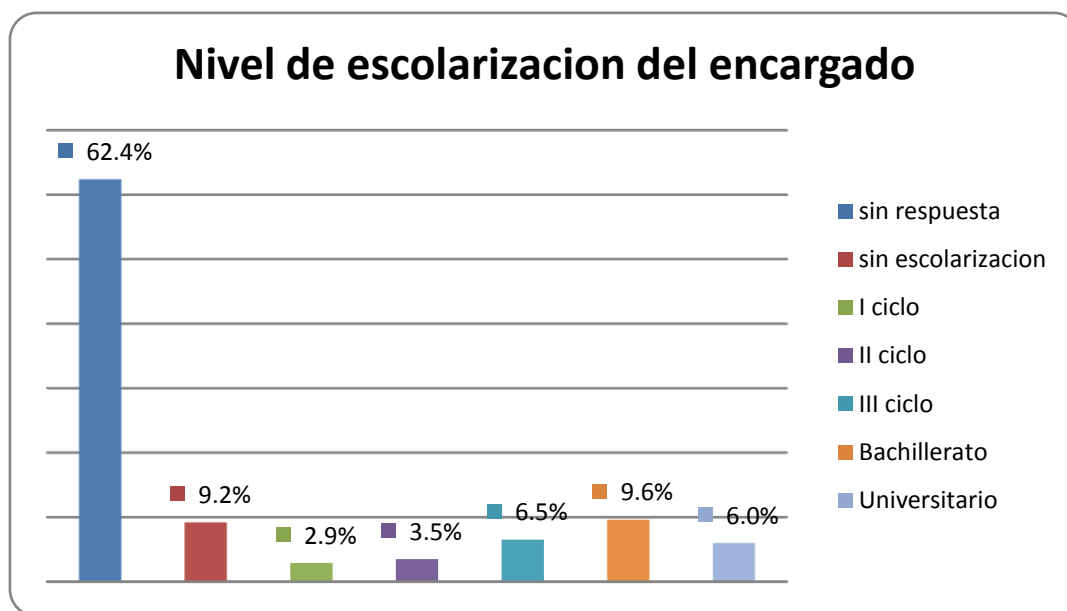
1.2 Nivel de escolaridad alcanzado por la madre de familia

En la interrogante sobre el nivel de escolaridad alcanzado por la madre de familia los estudiantes contestaron que el 26.6% de las madres de familia logró su bachillerato y que un 22.5% de madres alcanzó su nivel básico el cual refleja el mismo porcentaje de las madres que alcanzaron un nivel universitario, el 9.6% de las madres cursó el segundo ciclo de educación básica, el 7.9% de los estudiantes no contestó la interrogante, el 6.9% de los madres estudió el primer ciclo de educación básica y el 4.1% de las madres no tienen escolarización. A partir de estos datos se puede inferir que el nivel de escolaridad de las madres de familia si afecta la eficacia escolar de los estudiantes encuestados, debido a que esto nos permite inferir que estas madres de familia no permanecen en sus hogares teniendo cuidado en las diferentes tareas extracurriculares de sus hijos, ya que por ser mujeres preparadas académicamente deben contar con un trabajo de por lo menos 8 horas laborales.



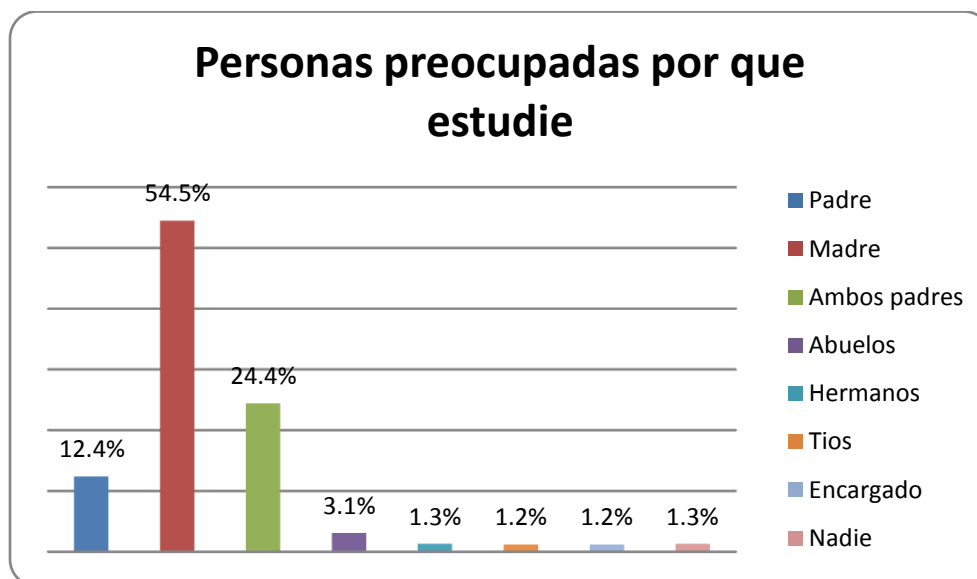
1.3 Nivel de escolaridad alcanzado por el encargado

En esta interrogante los estudiantes que tienen un encargado a parte de sus padres respondieron que el nivel de escolaridad de estos es 9.6% para los que alcanzaron el bachillerato, un 9.2% no tienen escolarización alguna, y un 6.5% finalizó su educación básica, un 6% alcanzó un nivel universitario, un 3.5% de los encargados logró el segundo ciclo de educación básica, un 2.9% de los encargados logró el primer ciclo de educación básica y un 62.4% de los estudiantes no contestó a la interrogante.



2.1 Familiar preocupado por que estudie la o el joven

En esta interrogante los resultados fueron que un 54.5% expresó que la madre es la que se preocupa por que estudie, un 24.4% contestó que ambos padres se preocupan por su educación, un 12.4% respondió que el padre, un 3.1% respondió que los abuelos, un 1.3% contestó que los hermanos, un 1.2% respondió que los tíos, un 1.2% respondió que el encargado se preocupa por que estudie, un 1.3% respondió que nadie se preocupa por sus estudios y un 5% no respondió a dicha interrogante. En esta pregunta se puede observar que la madre de familia es la que más se preocupa porque los jóvenes estudien pero podemos inferir que ella no se encuentra en casa para supervisar que se cumpla que el estudiante realmente estudie y realice tareas.



2.2 ¿Qué actividades haces después del colegio?

	Opción	Si	No
1	Dormir	79.9%	20.1%
2	Ver televisión	72.6%	27.4%
3	Oír radio	92.9%	7.1%
4	Hacer tareas	58.5%	41.5%
5	Visitar familia	96.1%	3.9%
6	Compartir con amigos	92.6%	7.4%
7	Deportes	88.5%	11.5%
8	Ver Facebook	78.9%	21.1%
9	Labores domésticas	88%	12%
10	Ninguna de las anteriores	92.9%	7.1%

En la primera opción la cual es dormir existe un 79.9% de los encuestados eligió esta opción 19.9% respondió que realiza dicha actividad.

En la segunda opción que se refiere a ver televisión el 72.6% de los encuestados respondió que sí y un 27.4% respondió que no.

En la tercera opción la cual es oír radio un 92.9% de los encuestados respondió que sí y un 6.8% respondió que no.

En la cuarta opción la cual es hacer tareas un 58.5% respondió que sí y un 41.5% de los encuestados respondió que no.

En la quinta opción la cual es visitar a familia un 96.1% respondió que sí y un 3.7% de los encuestados respondió que no.

En la sexta opción la cual es compartir con amigos un 92.6% respondió que sí y un 7.4% respondió que no a la interrogante.

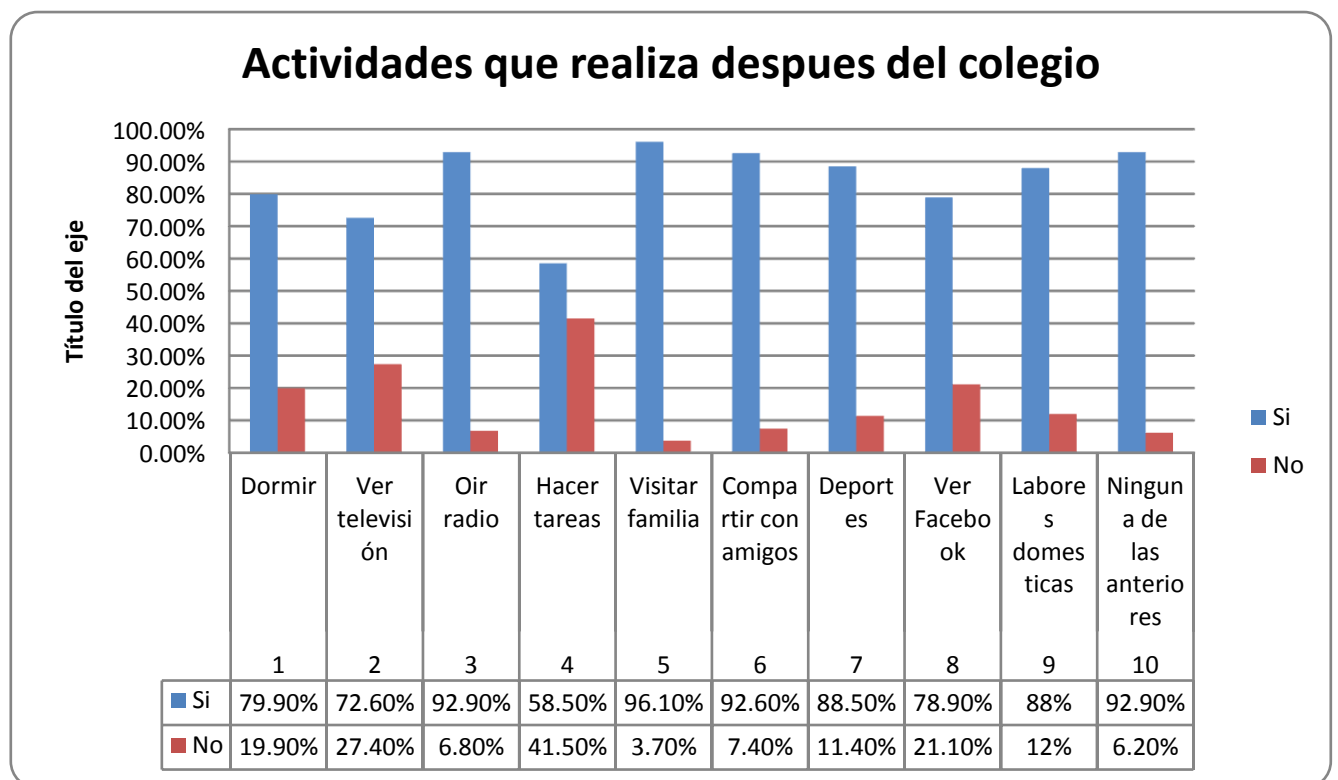
En la séptima opción la cual es hacer deportes un 88.5% respondió que sí y un 11.4% respondió que no.

En la octava opción la cual es ver Facebook un 78.9% respondió que sí y un 21.1% contestó no realizar dicha actividad.

En la novena opción la cual es hacer labores domésticas un 88% respondió que sí y un 12% respondió que no a la interrogante.

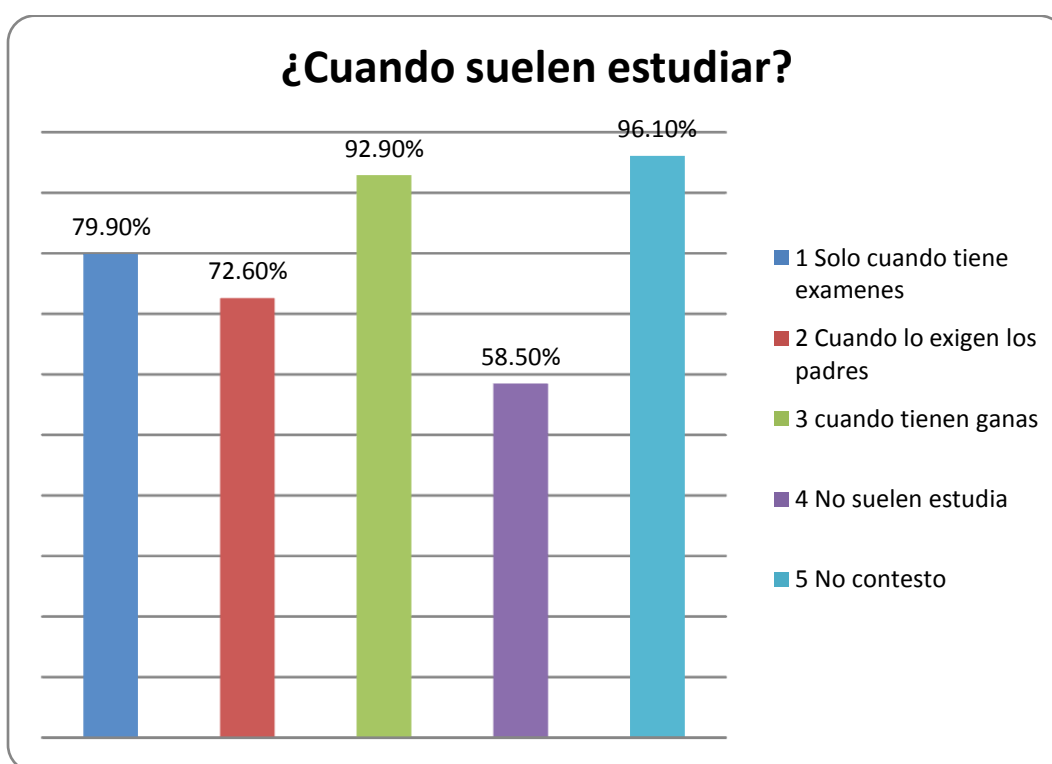
En la décima opción la cual es ninguna de las anteriores un 92.9% de los encuestados respondió que sí y 6.2% respondió que no.

Después de haber analizado todas las actividades que los estudiantes realizan después del colegio podemos inferir que la mayoría de los estudiantes realizan una variedad de actividades después del colegio teniendo una mayor respuesta las actividades relacionadas a la actividad social de los involucrados; a diferencia de las que se relacionan con sus estudios como la realización de tareas que solo representa un 58.5%. Esta pregunta y sus respectivas respuestas nos permiten ver que los estudiantes prefieren escuchar la radio antes que realizar sus respectivas tareas del colegio lo cual afecta negativamente en su eficacia escolar la cual se ve reflejada en sus calificaciones en las pruebas de lenguaje y matemáticas.



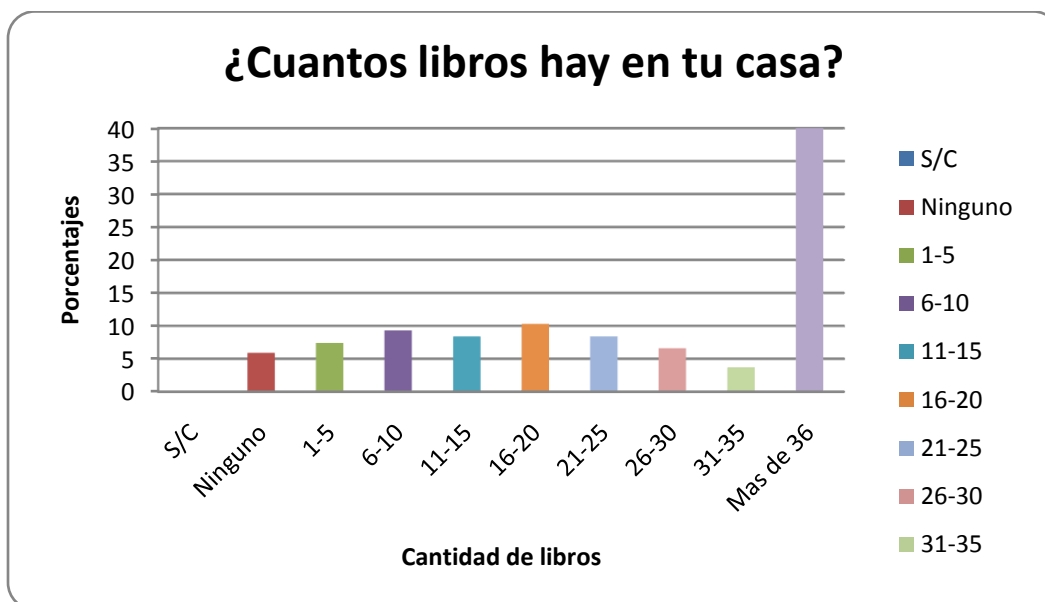
2.3 Razón por la que suele estudiar en casa

Cuando se les preguntó sobre las razones por la que ellos suelen estudiar en casa el 57.5% de los estudiantes respondieron que estudian cuando tienen exámenes, es decir que este 57.5% no tiene un hábito de estudio después del colegio; al igual que el 24.4% de los estudiantes que respondieron cuando tienen ganas, un 11.7% respondió que cuando se lo exigen sus padres, un 5.5% respondió que no suelen estudiar y un 1% no respondió dicha interrogante.



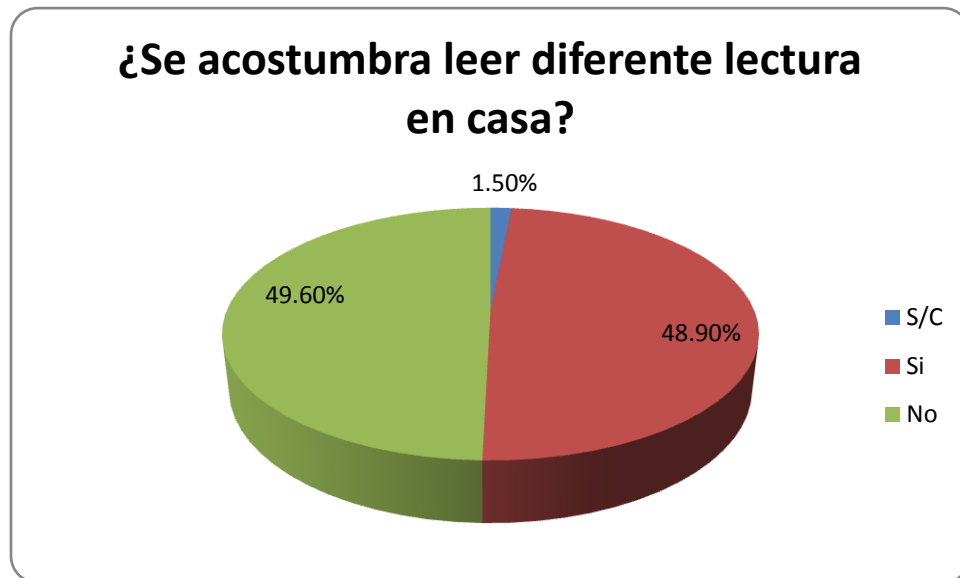
2.4 Número de libros en casa

Cuando se les preguntó sobre la cantidad de libros que tienen en casa el 40% respondió que poseen más de 35 libros en casa, un 10.3% respondió que posee de 16 a 20 libros y un 9.3% que tiene de 6 a 10 libros, un 8.4% respondió que posee de 11 a 15 libros en casa igual porcentaje para los que respondieron que poseen de 21 a 25 libros, un 7.4% respondió que poseen de 1 a 5 libros, un 6.6% respondió que posee de 26 a 30 libros en casa, un 3.7% respondió que poseen de 31 a 35 libros y un 5.9% respondió que no poseen libros en casa, y un 8.4% no respondió a la interrogante.



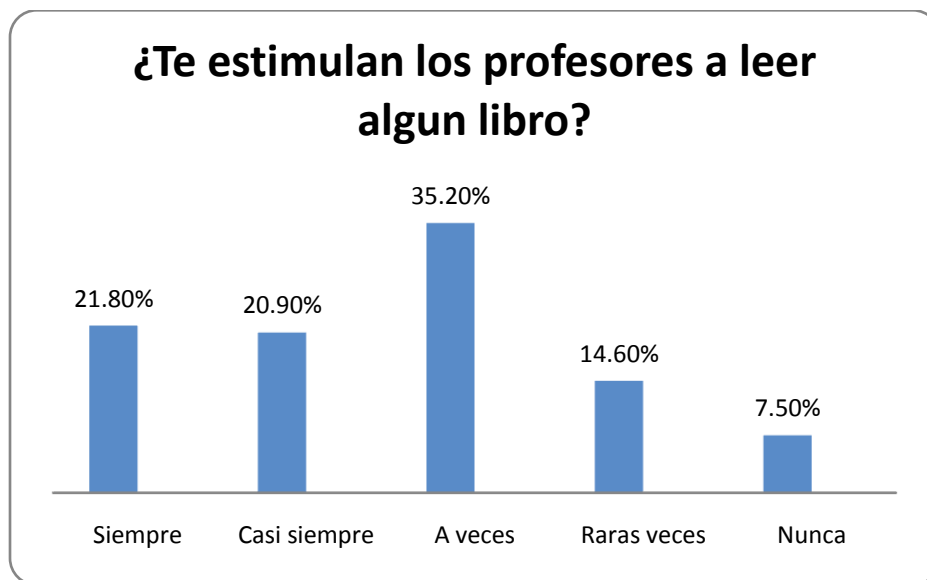
2.5 ¿Se acostumbra leer diferente lectura en tu casa?

A esta interrogante los estudiantes respondieron que un 49.6% no acostumbra a leer diferentes lecturas en casa al contrario de un 48.9% que si lo hacen, un 1.5% no respondió a la interrogante.



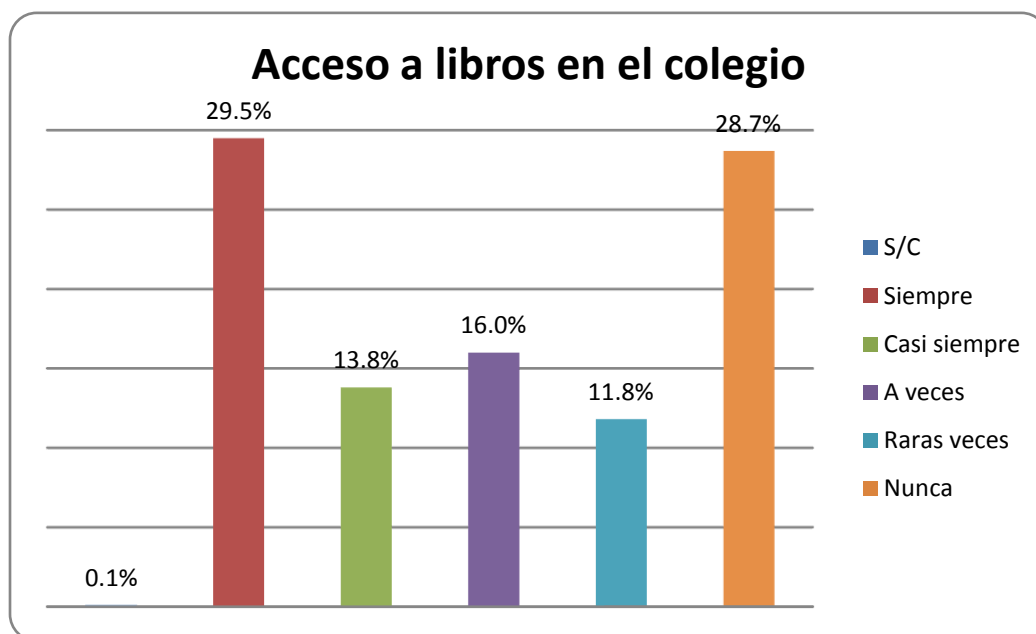
2.6 Estímulo hacia la lectura de algún libro por parte del profesorado

Cuando se les preguntó si los docentes los estimulaban a leer algún libro los estudiantes contestaron que un 35.2% dice que a veces, un 21.8% que siempre y un 20.9% que casi siempre reflejando así el estímulo que los docentes tratan de dar a sus estudiantes para que tengan el hábito de la lectura.



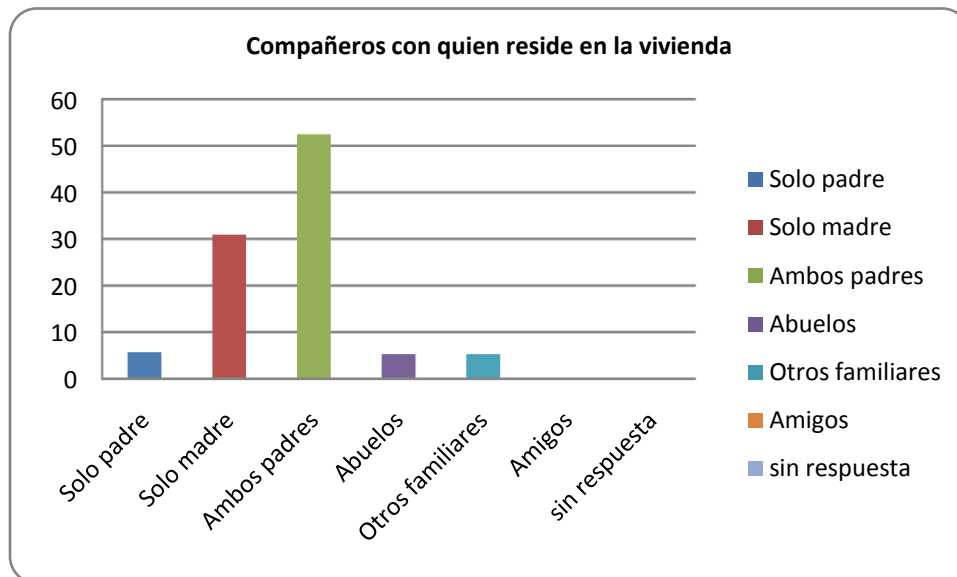
2.7 Acceso a libros en la biblioteca del colegio

Cuando se les preguntó si ellos tienen acceso a libros en la biblioteca del colegio ellos respondieron que un 29.5% que siempre, un 28.7% que nunca y un 16% que a veces, un 13.5% respondió que casi siempre, un 11.8% respondió que raras veces y un 0.1% no respondió a la interrogante evidenciando que una cantidad considerable de colegios no ofrecen el acceso a libros a sus estudiantes. Este factor también afecta a la eficacia que los estudiantes puedan tener en la asignatura de Lenguaje debido a que no tienen material de consulta a la mano.



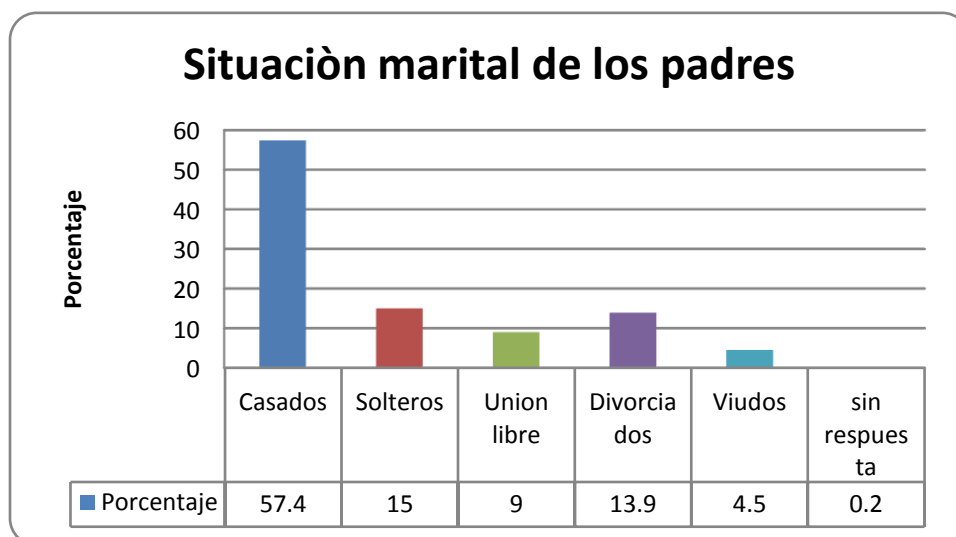
2.8 Compañeros con quien reside en la vivienda

Cuando se les preguntó con quienes reside en la vivienda el 52.5% respondieron que con ambos padres, un 30.9% respondió que solo con la madre, un 5.7% respondió que con su padre, un 5.3% respondió que vive con sus abuelos y el mismo porcentaje para los que viven con otros familiares, un 2% respondió que vive con amigos y un 0.1% no respondió la interrogante.



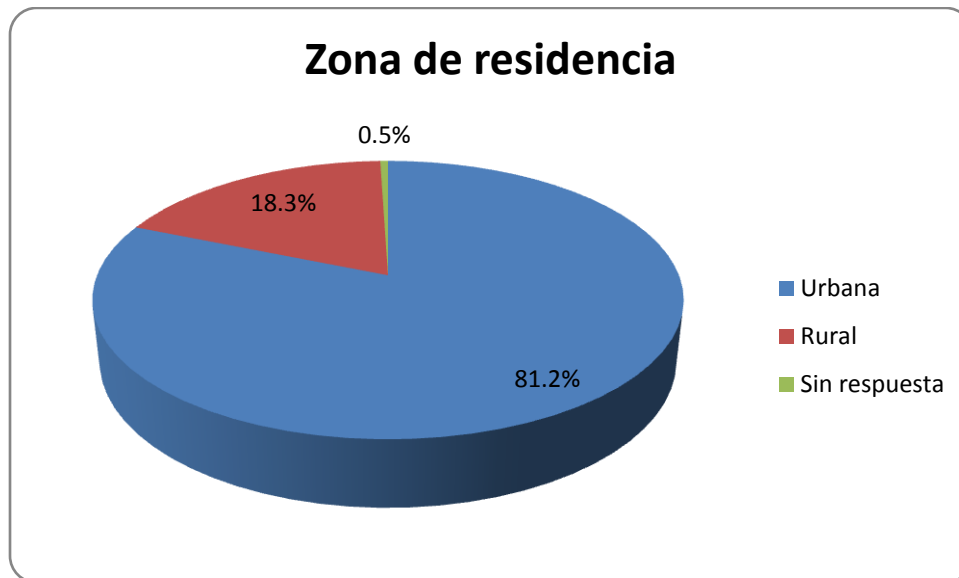
2.9 Situación marital de los padres

Cuando se les preguntó sobre la situación marital de los padres el 57.4% respondió que están casados, un 15% que están solteros y un 13.9% que están divorciados, un 9% respondió que sus padres están en unión libre, un 4.5% respondió que sus padres son viudos y un 0.2% no respondió a la interrogante. La situación marital de los padres de familia afecta a los jóvenes en su eficacia escolar debido a la poca estabilidad emocional que esto podría contribuir en los estudiantes.



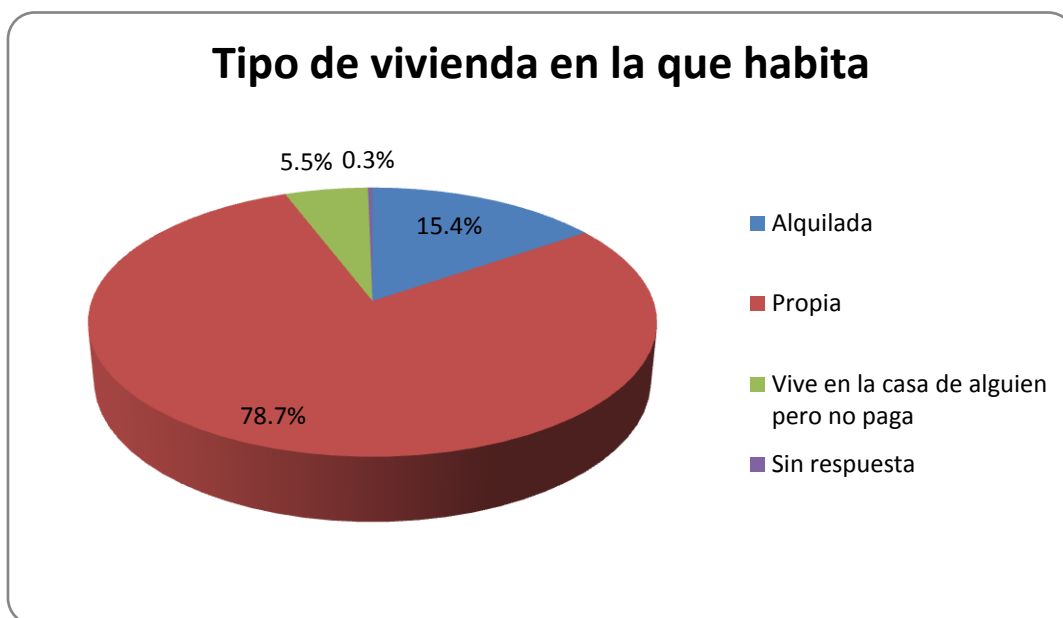
7.1 Zona en que residen los estudiantes

Cuando se les preguntó sobre la zona en la que residen un 81.2% respondió que en la zona urbana y un 18.3% en la zona rural.



7.2 Tipo de vivienda en que habitan los estudiantes

Cuando se les preguntó sobre el tipo de vivienda en la que habitan un 78.7% respondió que es propia y un 15.4% que es alquilada, un 5.5% respondió que vive en la casa de alguien pero no paga y un 0.3% no respondió la interrogante.

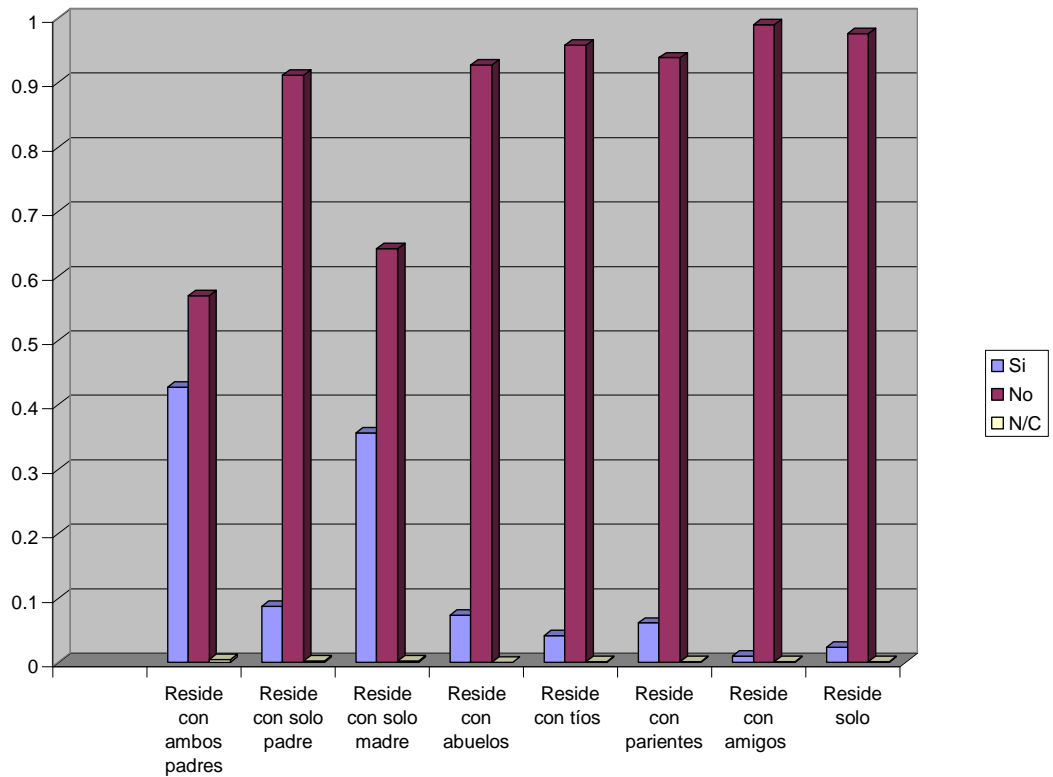


7.3 ¿Con quién resides en tu vivienda?

	Opción	Si	No	N/C
1	Reside con ambos padres	42.7%	56.9%	0.4%
2	Reside con solo padre	8.7%	91.1%	0.2%
3	Reside con solo madre	35.6%	64.2%	0.2%
4	Reside con abuelos	7.3%	92.7%	0%
5	Reside con tíos	4.1%	95.8%	0.1%
6	Reside con parientes	6.1%	93.8%	0.1%
7	Reside con amigos	1%	98.9%	0.1%
8	Reside solo	2.3%	97.6%	0.1%

Al cuestionar a los estudiantes sobre con quien residen en su vivienda, el 42.7% dijo que con ambos padres, el 56.9% contestó negativamente y un 0.4 se abstuvo de contestar. Un 8.7% respondió que residía solo con el padre y el 91.1% respondió negativamente mientras que el 0.2% no respondió. Un 35.6% respondió que solo vivía con la madre y un 64.2% dijo que no residía solamente con ella; mientras que el 0.2% no respondió. Un 7.3% de los estudiantes respondió que residía con sus abuelos y el 92.7% respondió negativamente. Un 4.1% residían con tíos y el 95.8% respondió negativamente y el 0.1% se abstuvo de responder. Un 6.1% reside con otros parientes, el 93.8% respondió negativamente y el 0.1% se abstuvo de responder. Un 1% reside con amigos, el 98.9% respondió negativamente y el 0.1% se abstuvo de responder. El 2.3% de ellos dijo residir solos mientras que el 97.6% respondió negativamente y el 0.1% se abstuvo de contestar.

7.3 ¿Con quién resides en tu vivienda?

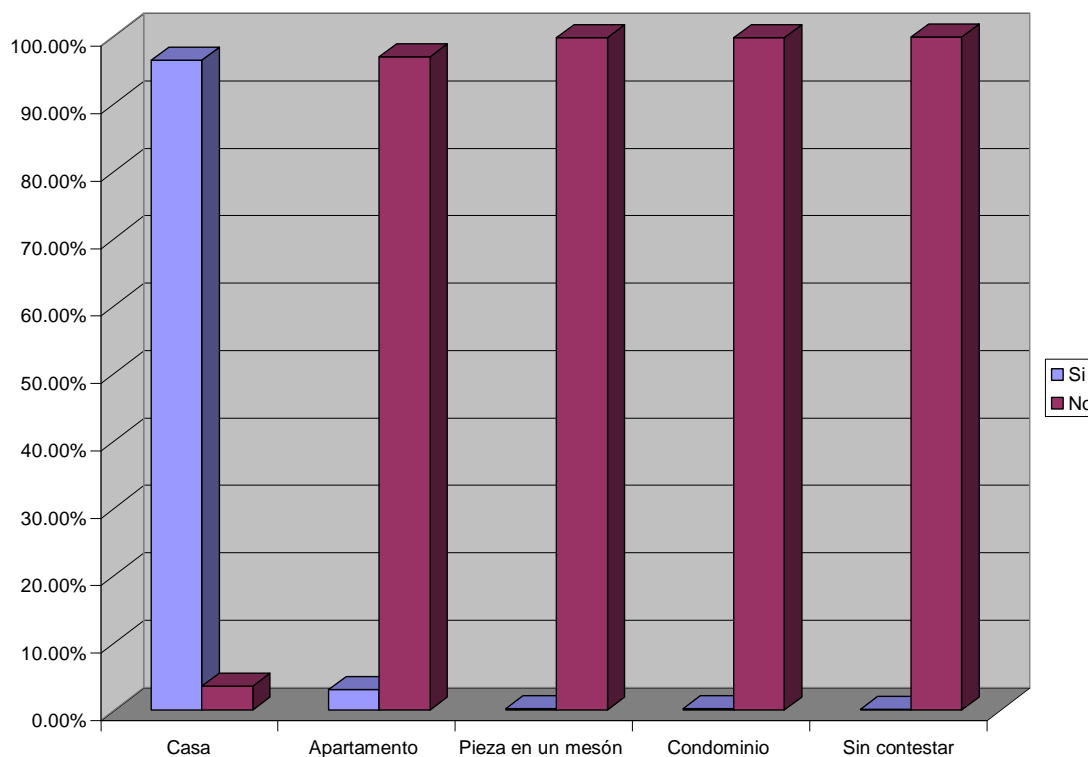


7.4 ¿En qué tipo de vivienda habitas?

	Opción	%
1	Casa	96.4%
2	Apartamento	3.1%
3	Pieza en un mesón	0.2%
4	Condominio	0.2%
5	Sin contestar	0.1%

Al preguntar a los estudiantes en qué tipo de vivienda habitan el 96.4% dijo que en casa, el 3.1% mencionó que en apartamento, el 0.2% en una pieza en mesón, el 0.2% en condominio y el 0.1% no respondió.

¿En qué tipo de vivienda habitas?

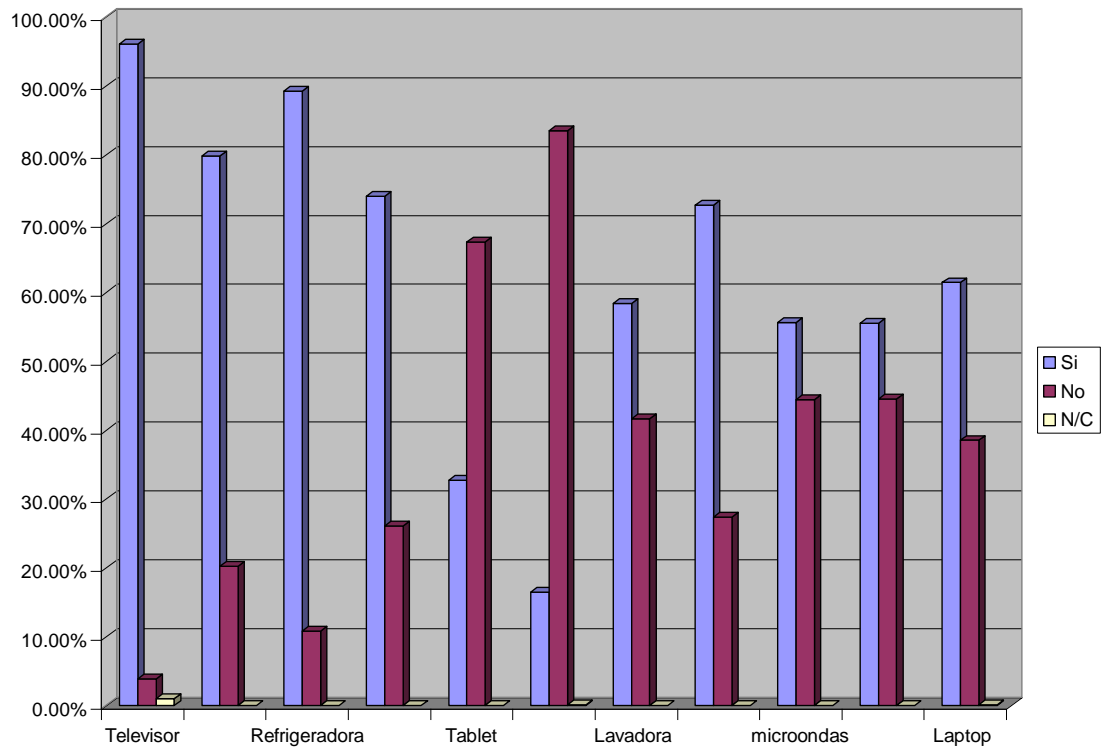


7.5 De los siguientes aparatos electrónicos con cuales cuentan en tu hogar:

	Opción	Si	No	N/C
1	Televisor	96.1%	3.8%	1%
2	Aparato de sonido	79.8%	20.2%	0%
3	Refrigeradora	89.2%	10.8%	0%
4	Ventilador	73.9%	26.1%	0%
5	Tablet	32.7%	67.3%	0%
6	Aire acondicionado	16.4%	83.5%	0.1%
7	Lavadora	58.4%	41.6%	0%
8	Celular inteligente	72.7%	27.3%	0%
9	Microondas	55.6%	44.4%	0%
10	Computadora de escritorio	55.5%	44.5%	0%
11	Laptop	61.4%	38.5%	0.1%

En la pregunta en la que se les cuestiona a los estudiantes sobre los diferentes aparatos electrónicos con que cuentan en sus hogares el 96.1% comentó que tenía televisor, mientras que un 3.8% dijo que no tenía, un 1% no contestó un 79.8% dijo contar con aparato de sonido y un 20.2% dijo que no contaba con este aparato. Por otra parte un 89.2% dijo tener refrigeradora en sus casas no así el 10.8%. Un 73.9% dijo contar con ventilador y un 26.1% no tenía. El 16.4% de los estudiantes dijo poseer aire acondicionado en sus casas y el 83.5% dijo que no tenía, un 0.1% no contestó. Un 58.4% de estudiantes posee lavadora y un 41.6% no posee. El 72.7 de estudiantes cuenta con celulares inteligentes y un 27.3% dijo no poseer uno. El 55.6% de estudiantes cuenta con horno microondas en sus casas y un 44.4% dijo no poseer uno. Un 55.5% dijo contar con una computadora de escritorio mientras que un 44.5% dijo que no tenía. En cuanto a si poseen una Laptop el 61.4% dijo contar con una de estas mientras que el 38.5% dijo que no poseía una un 0.1% no contestó. Al preguntarles si poseían Tablet un 32.7% dio una respuesta afirmativa y un 67.3 dijo no contar con una.

De los siguientes aparatos electrónicos con cuales cuentan en tu hogar:

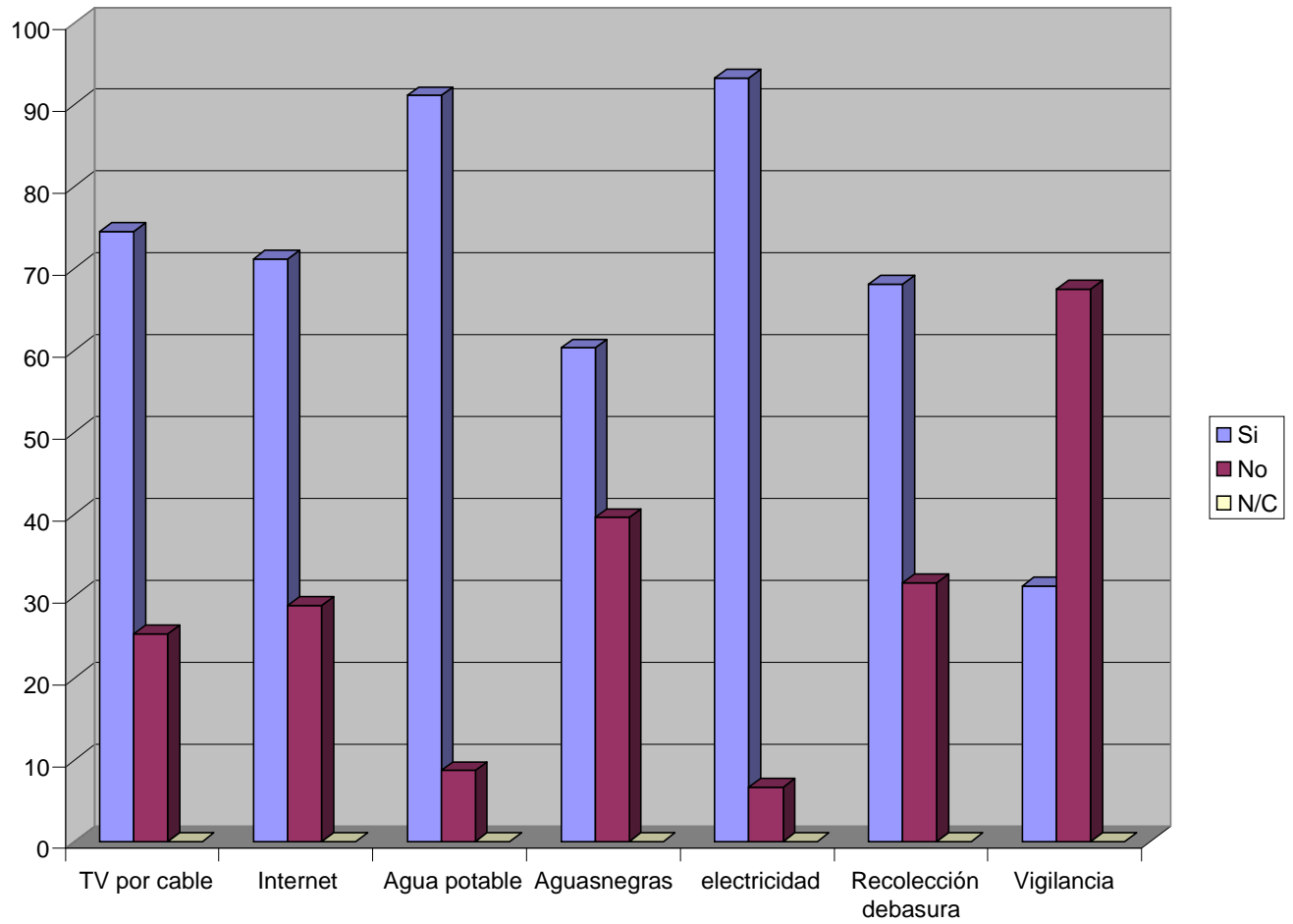


7.6. Marca con una X si tu casa cuenta con los siguientes servicios.

	Opción	Si	No	N/C
1	TV por cable	74.5	25.4	0.1%
2	Internet	71.1	28.9	0%
3	Agua potable	91.1	8.7	0.2%
4	Aguas negras	60.3	39.6	0.1%
5	Electricidad	93.2	6.7	0.1%
6	Recolección de basura	68.1	31.6	0.3%
7	Vigilancia	31.2	67.5	1.3%

Al formularseles la pregunta a los estudiantes sobre los servicios básicos con los que cuentan en sus casas respondió el 74.5% que cuenta con el servicio de TV por cable, mientras que un 25.4% dijo que no contaba con este servicio, un 0.1% no respondió. Un 71.1% de la población dijo que contaba con servicio de Internet, mientras que el 28.9% no cuenta con este servicio. En cuanto al servicio de agua potable el 91.1% dijo contar con agua potable, el 0.2% no respondió. Mientras que un 8.7% dijo no contar con este. El 60.3% dijo contar con el servicio de aguas negras, mientras que el 39.6% dijo no contar con este servicio, el 0.1% no respondió a esta pregunta. El 93.2% dijo tener electricidad en sus casas mientras que el 6.7% dijo no tener electricidad, el 0.1% no respondió a esta pregunta. El 68.1% de la población dijo tener el servicio de recolección de basura mientras que un 31.6% no cuenta con este servicio y el 0.3% se abstuvo de contestar. El 31.2% de la población encuestada dijo contar con el servicio de vigilancia mientras que un 67.5% de estos dijo no contar con este servicio y el 1.3% no respondió a esta pregunta.

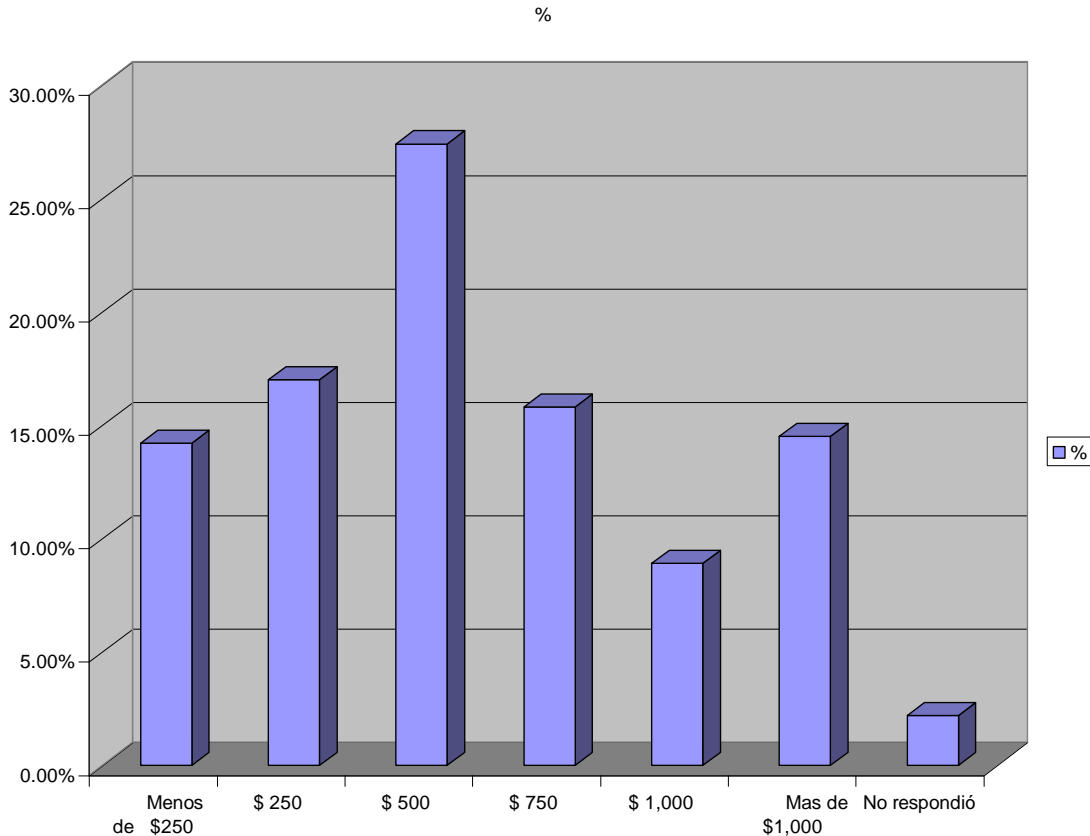
Marca con una X si tu casa cuenta con los siguientes servicios.



7.7 Los ingresos mensuales de tu familia en general están alrededor de:

	Opción	%
1	Menos de \$250	14.2%
2	\$250	17.0%
3	\$500	27.4%
4	\$750	15.8%
5	\$1,000	8.9%
6	Más de \$1,000	14.5%
7	No respondió	2.2%

Al preguntar a los estudiantes sobre los ingresos mensuales de su familia el 14.2% dijo que estos eran menores de \$250, el 17.0% dijo que era de \$250 los ingresos mensuales de su familia; el 27.4% de \$500, el 15.8% de \$750, el 8.9% de \$1,000 y el 14.5% de estudiantes dijo que el ingreso mensual familiar era de más de \$1,000 dólares y el 2.2% se abstuvo de contestar.

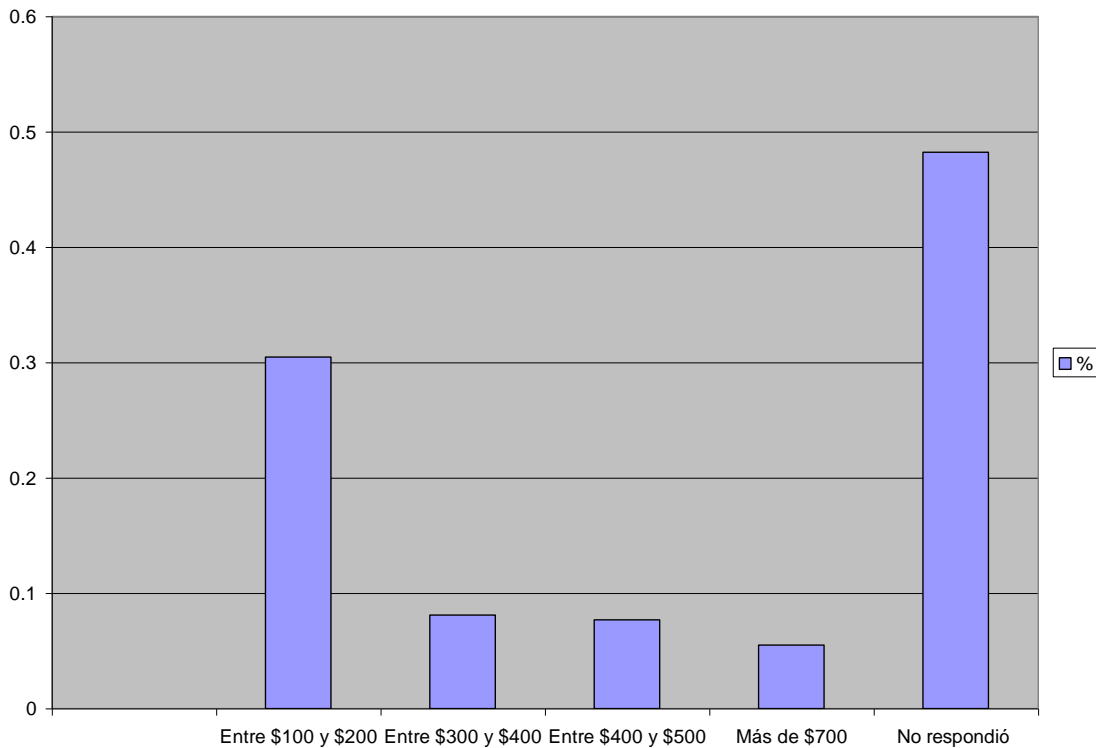


7.8 Si recibes remesas mensuales, ¿Cuál es el promedio que reciben en tu casa?

	Opción	%
1	Entre \$100 y \$200	30.5%
2	Entre \$300 y \$400	8.1%
3	Entre \$400 y \$500	7.7%
4	Más de \$700	5.5%
5	No respondió	48.2%

Al preguntarles a los estudiantes si en sus casas se recibe remesa familiar y cuál es el promedio mensual que reciben, el 48.2% de la población no contestó esta pregunta, pero el 30.5% dijo que recibían entre \$100 y \$200 dólares, mientras que el 8.1% entre \$300 y \$400, el 7.7% entre \$400 y \$500 y el 5.5% más de \$700.

Si recibes remesas mensuales, ¿Cuál es el promedio que reciben en tu casa?

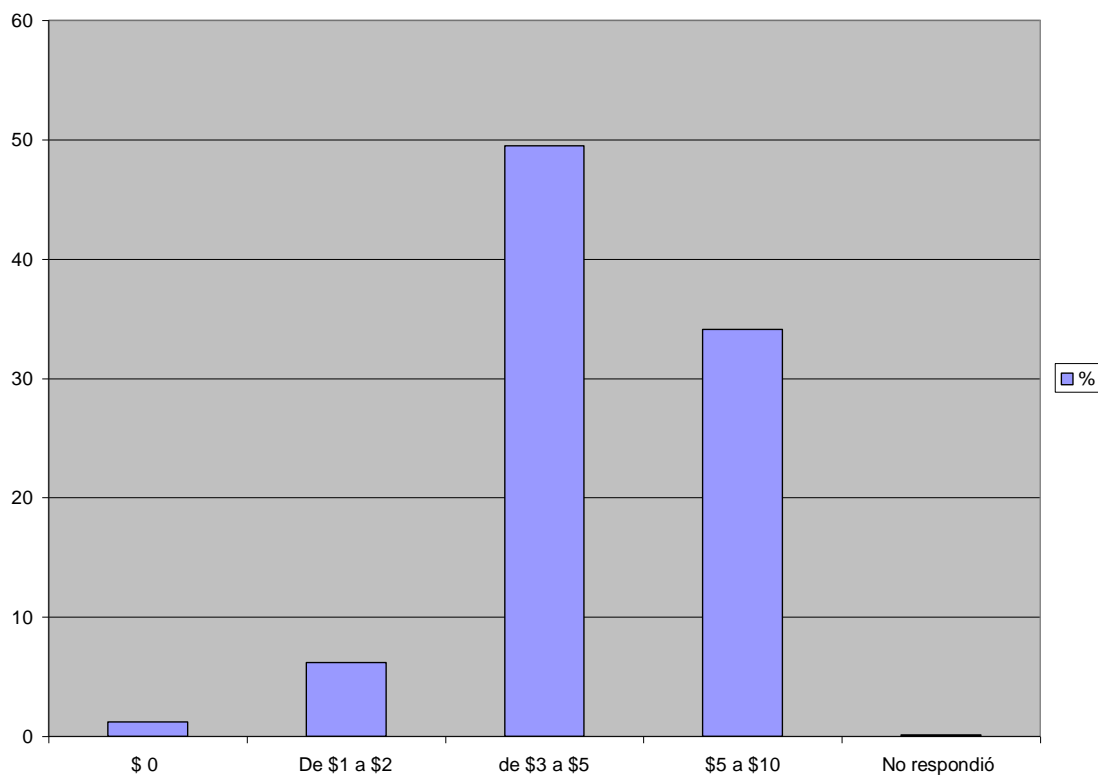


7.9 La cantidad de dinero que traes a la institución diariamente es:

	Opción	%
1	\$0	1.2
2	De \$1 a \$2	6.2
3	de \$3 a \$5	49.5
4	\$5 a \$10	34.1
5	No respondió	9.0%

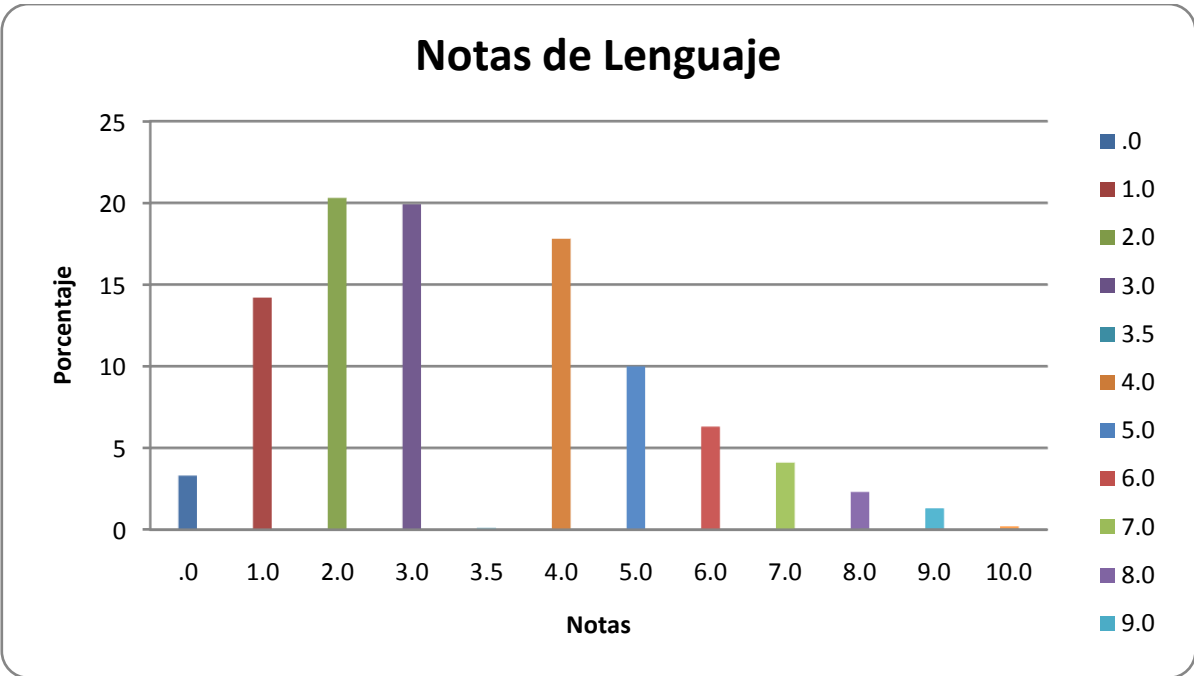
Al preguntarles a los estudiantes sobre la cantidad de dinero que llevan a la institución diariamente el 49.5% dijo que de \$3 a \$5 dólares. El 34.1% dijo que llevaban de \$5 a \$10 dólares, el 6.2% de \$1 a \$2 dólares, el 1.2% dijo que no llevaba dinero y el 9.0% se abstuvo de responder esta pregunta.

La cantidad de dinero que traes a la institución diariamente es:



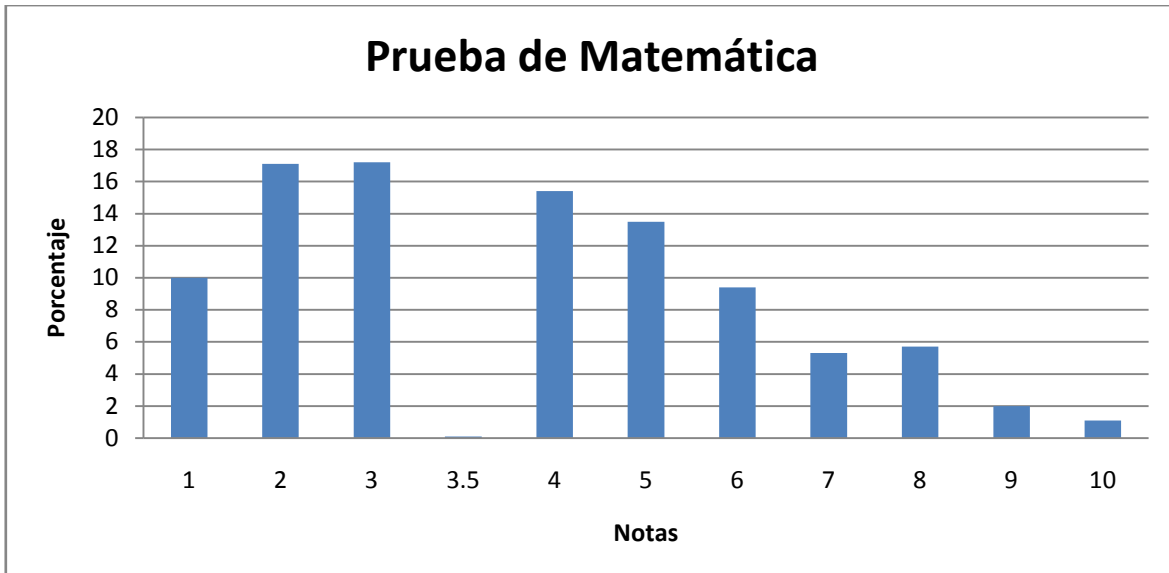
Los estudiantes realizaron una prueba de Lenguaje y los resultados obtenidos de dicha prueba son los siguientes:

Un 3.3% de los estudiantes obtuvieron notas menores a cero, un 14.2% obtuvo una nota de uno, un 20.3% de los estudiantes obtuvieron nota de dos, un 19.9% de los estudiantes obtuvo un tres de notas, un .1% de los estudiantes obtuvo nota de tres punto cinco, un 17.8% de los estudiantes obtuvo una nota de cuatro, un 10.0% de los estudiantes obtuvo nota de cinco, un 6.3% de los estudiantes obtuvo una nota de seis, un 4.1% de los estudiantes obtuvo una nota de siete, un 2.3% de los estudiantes obtuvo una nota de ocho, un 1.3% obtuvo un nota de nueve, y un .2% de los estudiantes encuestados obtuvo diez en la prueba de lenguaje.



Los estudiantes realizaron una prueba de Matemática y los resultados obtenidos de dicha prueba son los siguientes:

Un 3% de los estudiantes evaluados obtuvo una nota de cero en la prueba de matemática, un 10% de los estudiantes obtuvo uno en esta prueba, un 17,1% obtuvo dos, un 17,2% obtuvo tres de nota, un 0,1% obtuvo un tres punto cinco de nota, un 15,4% obtuvo cuatro de nota, un 13,5% obtuvo cinco de nota, un 9,4% obtuvo un seis de nota, un 5,3% obtuvo un siete de nota, un 5,7% obtuvo un ocho de nota, un 2% obtuvo un nueve de nota y un 1,1% de los estudiantes que realizaron la prueba de Matemática obtuvo un diez.



CONCLUSIONES

En el presente estudio, existen dos problemas que de forma notable comprometen el rendimiento académico en los Centros de Educación Secundaria: los factores socioculturales y la eficacia escolar; por tanto, se requiere de un abordaje multidisciplinar efectivo e inmediato. También han de ser considerados de manera conjunta, debido a que ambos conceptos mantienen una relación significativa, tal como lo plantean Coleman, (1996).

Se concluye que el nivel de escolaridad con el que cuenta la madre de familia de los estudiantes en esta investigación, es un factor social que influye en detrimento de la eficacia escolar de estos, ya que más del 50% de la población encuestada tiene un nivel de escolaridad inferior al nivel medio de educación; por lo que se infiere que los estudiantes tienen poco o nada de ayuda para realizar trabajos o tareas extracurriculares aun cuando la madre pase en casa y sea ella quien se preocupe por los estudios de sus hijos tal como se ve reflejado en los hallazgos encontrados sobre quien se preocupa más por los estudios de estos, donde se verifica que un 54.5% de madres son las que preocupan más por que sus hijos estudien a pesar de sus limitantes académicas que ellas poseen.

Se determina que el factor social más importante que afecta a la eficacia de los estudiantes, es la familia, desde el estado marital de sus padres en el cual se refleja que el 57.4% están casados y un 42.6% se encuentran divorciados, viudos o en unión libre. Pasando por con quien viven, donde se refleja que un 42.7% de los estudiantes viven con ambos padres por lo que se puede concluir que tal como lo menciona Covadonga la influencia de la estructura familiar es escasa cuando se atenúa su impacto con otros indicadores socioeconómicos o culturales, pero se incrementa cuando los padres crean ambientes de aprendizaje diferentes para sus hijos por lo que se puede inferir que los padres no les brindan un ambiente de aprendizaje óptimo a estos jóvenes. Ya que se ve reflejado en las notas obtenidas en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas administradas a estos.

Se demuestra que factores como la familia, el nivel de escolaridad de ambos padres, las remesas entre otras; contribuyen enormemente a moldear la cultura y personalidad de los estudiantes según estudios internacionales como los de Orlando Mella, donde se hace referencia a los factores internos y externos en el rendimiento escolar, que retoma el informe de Coleman donde expresa que el contexto sociocultural es significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cabe mencionar que dichos estudios identifican a la familia, el estudiante, la escuela, como variables que influyen en el logro de la enseñanza. La familia es uno de los factores que influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante ya que es el hogar su principal ambiente de desarrollo donde se fomentan sus principios y valores.

Se concluye que la lectura es un factor cultural que incide en la eficacia escolar de los estudiantes ya que el 51.1% de los estos no tienen el hábito de la lectura aun cuando un 40% de los estudiantes cuentan con más de 36 libros en casa y un 71.3% tienen acceso a libros de la biblioteca del colegio. Se puede inferir que el poco hábito de la lectura no permitió lograr las calificaciones esperadas en la asignatura de lenguaje debido a que los estudiantes no desarrollan sus competencias de lectura comprensiva. Se puede inferir que los padres de familia no están invirtiendo en material didáctico como libros para crear el hábitos de la lectura en estos tal como lo menciona (Covadonga) El ambiente cultural que se le ofrezca al alumno en el seno de la familia parece relacionarse con el nivel de estudios que posteriormente alcance. Los padres pueden utilizar diferentes estrategias con el fin de asegurar la educación de sus hijos, como la inversión de capital económico, que sirve a los propósitos educativos a través de los materiales educativos (enciclopedias, libros), clases particulares, etc.

Se determina que los hábitos de estudios de los alumnos y las alumnas como factor cultural, influye en el aprovechamiento para lograr una eficacia en sus asignaturas, ya que el 92.9% de los estudiantes prefieren escuchar música y se descuidan de sus tareas, además que el 57.5% de los estudiantes investigados

solo estudian cuando tienen exámenes debido a que invierten más su tiempo libre en el uso de los medios de comunicación, los cuales tienen gran influencia en el rendimiento académico de estos, afectando las prácticas culturales de los estudiantes de educación media ya que sus prácticas se basan en dormir 79.9%, ver la televisión en un 72.6% y el uso de redes sociales en un 78.9%. Por lo tanto, En función de cómo se ocupe este tiempo libre, podemos diferenciar entre familias en las que los hijos pasan una gran cantidad de su tiempo dedicado a tareas escolares y otras en las que se dedican a otras actividades de corte más lúdico como ver la televisión. Diversos investigadores ponen de manifiesto que en las primeras, aquellas en las que los niños pasan mucho tiempo dedicados a tareas escolares, se percibe un aumento en las puntuaciones escolares de éstos. Por el contrario, en aquellas familias en las que los hijos pasan más tiempo dedicados a ver la televisión, se constata que el rendimiento escolar es más bajo, y que disminuye el nivel de competencia lectora (Neuman, 1980). Así mismo se constata en estos alumnos desmotivación, un aumento de la fatiga, hábitos o actitudes incompatibles con el trabajo, con lo que esto acarrea de negativo para el rendimiento escolar, esto puede deberse a que el tiempo en que se está viendo la televisión es tiempo que se quita para otras actividades educativas o culturales como leer, hablar, hacer deberes, etc.; y también a que los programas de televisión promueven con frecuencia comportamientos y actitudes negativas para el proceso de aprendizaje (Covadonga)

Se demuestra que los factores sociales y culturales identificados en esta investigación, demuestran que tiene influencia en la eficacia de los estudiantes y que estos en su mayoría están afectando el desempeño de los jóvenes en los colegios privados evangélicos, y se ve reflejado en las notas obtenidas en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas que se encuentran en una media de dos y tres de calificación respectivamente, todo lo anterior expone que los factores socioculturales inciden de manera significativa en el proceso de formación del estudiante de educación media.

Se concluye que con base en la teoría presentado por Javier Murillo, un elemento clave del concepto que se tenga de eficacia escolar, es que esta consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Para finalizar, se aportan algunas ideas conclusivas que, lejos de cerrar la discusión, resaltan la importancia de asumir seriamente el fenómeno de los factores socioculturales, generando al mismo tiempo alternativas pertinentes que favorezcan a la concientización sobre la importancia de estos factores en la eficacia escolar.

RECOMENDACIONES

A los colegios privados evangélicos.

1. Apoyar a las familias de los estudiantes, con programas de refuerzo educativo en áreas comunes que les permitan auxiliar a sus hijos en las asignaturas más deficientes.
2. Incorporar en su Proyecto Curricular del Centro, actividades extracurriculares que involucren a toda la comunidad educativa incluyendo a maestros, alumnos y padres de familia desarrollando temáticas y acciones que contribuyan a mejorar el desempeño académico dentro y fuera del centro educativo para que incentiven a los estudiantes, a ocupar su tiempo libre en mejorar su eficacia en su pensum académico.
3. Brindar orientación e Incentivar la lectura comprensiva de libros que los mismos estudiantes elijan, ya que así el factor cultural del hábito de la lectura lo desarrollarán con más gusto para subsanar el bajo rendimiento por medio de talleres de lectura.
4. Incorporación de nuevas metodologías de aprendizaje utilizando las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), para aprovechar el uso y dominio que tienen los estudiantes.
5. Organizar círculos de estudio con padres y madres de familia sobre aspectos sociales y culturales que afectan el rendimiento académico para apoyar el mejoramiento de actitudes y aptitudes de los jóvenes.
6. Ofrecer espacios de participación cultural a los jóvenes para tener opciones de ocupar adecuadamente su tiempo libre.

7. Crear dentro de la institución una sección u oficina que brinde asesoría para crear espacios culturales para la comunidad educativa en general.

Bibliografía

LIBROS

Bernardo F. Bàez de la Fe, El movimiento de escuelas eficaces; de estados implicaciones para la innovación educativa.

Blanco Bosco, Emilio, *Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un análisis multinivel*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 1

Covadonga Ruíz de Miguel, *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*, Madrid, España, 2001

De la Herrán, A., *Los grandes paradigmas científicos*. En A. de la Herrán, E. 2007

Hashimoto Moncayo, E. *Como investigar desde los tres paradigmas de la ciencia*. Universidad Pedagógica de El Salvador.

Machado, E. *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex, 2005

Mella, Orlando, Ortiz, Iván, *Rendimiento escolar influencias diferenciales de factores internos y externos*, Distrito Federal México, 1999

Ministerio de Educación, *Ley General de Educación*, San Salvador, El Salvador, p. 89.

Murillo Torrecilla, *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1, núm. 1. 2003.

Murillo Torrecilla, F. Javier, *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Colombia, 2007

Picardo Joao, Oscar, *La Reforma de la Historia y la Historia de la reforma, El Salvador*, 1999.

Ramos, Gustavo, *La eficacia escolar en El Salvador*, San Salvador, El Salvador. 2013

Sampieri R. J., Collado C. F. y Lucio P. B, *Metodología de la Investigación* (2nda Ed.) México DF. McGraw-Hill.

UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe*, Santiago de Chile, 2008

SITIOS DE INTERNET

<http://www.definitionabc.com>

<http://definicion.de/idealizmo/#ixzz3SAaW9qus>

ANEXOS

NOMBRE DEL COLEGIO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	C. Adventista Jhon Nevins Andrews	15	1.8	1.8	1.8
	C. bautista internacional de S.	15	1.8	1.8	3.6
	C. C. Dr. Juan Allwood Paredes	15	1.8	1.8	5.4
	C. C. Prof. Justo Gonzales Carrasco	15	1.8	1.8	7.2
	C. C. Prof. Justo Gonzalez Carrasco	15	1.8	1.8	9.0
	CE. Colegio Adventista	15	1.8	1.8	10.8
	CE. Colegio Cristiano Josue	13	1.6	1.6	12.3
	CE. Escuela Crist. Oasis	7	.8	.8	13.2
	Col. Adventista Quezaltepeque	15	1.8	1.8	15.0
	Col. Cristiano El Olivo	15	1.8	1.8	16.7
	Colegia Adventista Las Margaritas	15	1.8	1.8	18.5
	Colegio Adv. de Chalatenango	15	1.8	1.8	20.3
	Colegio Adventista de Citala	15	1.8	1.8	22.1
	Colegio Adventista de Cojuteoquez	15	1.8	1.8	23.9
	Colegio Adventista de San Salvador	15	1.8	1.8	25.7
	Colegio Alejandro Magno	7	.8	.8	26.6
	Colegio Amigos de Israel	15	1.8	1.8	28.3
	Colegio Asamblea de Dios	14	1.7	1.7	30.0
	Colegio Bautista	57	6.8	6.8	36.8
	Colegio Bautista Enmanuel	15	1.8	1.8	38.6
	Colegio CEFAS	15	1.8	1.8	40.4
	Colegio Chalchuapaneco	15	1.8	1.8	42.2

Colegio Cristiano Saulo de Tarso	15	1.8	1.8	44.0
Colegio Cristiano El Shadai	15	1.8	1.8	45.8
Colegio Cristiano Emanuel	15	1.8	1.8	47.6
Colegio Cristiano Jardin de San José	15	1.8	1.8	49.4
Colegio Cristiano Josué	15	1.8	1.8	51.2
Colegio Cristiano Oasis	15	1.8	1.8	53.0
Colegio Cristiano Peniel	15	1.8	1.8	54.8
Colegio Cristiano Rey de Gloria	15	1.8	1.8	56.6
Colegio Cristiano Rey Salomón	15	1.8	1.8	58.4
Colegio el Dios de Israel	14	1.7	1.7	60.0
Colegio Evangelico	5	.6	.6	60.6
Colegio Evangelico Amigos de Israel	15	1.8	1.8	62.4
Colegio Evangelico Prof. Alonso Rey	15	1.8	1.8	64.2
Colegio Juan Napier	15	1.8	1.8	66.0
Colegio Luz de Israel	15	1.8	1.8	67.8
Colegio Nazareth	15	1.8	1.8	69.6
Colegio Tec. Prof. Justo Gonzales C	15	1.8	1.8	71.4
Colegio Adventista Sonsonateco	15	1.8	1.8	73.2
Emaus	15	1.8	1.8	75.0
Esc. de Capacitacion Adventista	15	1.8	1.8	76.8
Escuela Cristiana americana	15	1.8	1.8	78.6
L. C. Lic. Joaquin Edgardo Garcia L	15	1.8	1.8	80.4
Liceo Bautista Ilopango	15	1.8	1.8	82.2
Liceo Bautista Panamericano	15	1.8	1.8	84.0
Liceo Cristiano Adventista	15	1.8	1.8	85.8
Liceo Cristiano Betuel	15	1.8	1.8	87.6

Liceo Cristiano Rev Juan Bueno Bosques	15	1.8	1.8	89.4
Liceo Cristiano Rev Juan Bueno central	15	1.8	1.8	91.1
Liceo Cristiano Rev Juan Bueno Coruña	1	.1	.1	91.3
Liceo Cristiano Rev Juan Bueno La Coruña	15	1.8	1.8	93.1
Liceo Cristiano Rev Juan Bueno Modelo	13	1.6	1.6	94.6
Liceo Cristiano Rev Juan Bueno Sta Lucía	15	1.8	1.8	96.4
Liceo Evangelico La Atarraya	15	1.8	1.8	98.2
Liceo.Rev. Juan Bueno	15	1.8	1.8	100.0
Total	836	100.0	100.0	