



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Torres Fernández, Paul

La investigación iberoamericana de eficacia escolar ¿Qué nos dejó a los cubanos?
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 4, 2008,
pp. 80-97
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160406>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

ISSN: 1696-4713



LA INVESTIGACIÓN IBEROAMERICANA DE EFICACIA ESCOLAR ¿QUÉ NOS DEJÓ A LOS CUBANOS?

Paul Torres Fernández

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2008) - Volumen 6, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art5.pdf>

Como se conoce, Cuba estuvo representada en la IIEE a través del ICCP¹, quien la asumió en calidad de *Proyecto de Investigación No Asociado a Programa Ramal*. El Proyecto estuvo centrado en el Grupo de Investigación de *Evaluación de la Calidad de la Educación*.

Cuando se realiza una mirada a las investigaciones que los Grupos de Investigación del *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas* (ICCP) están realizando directamente sobre (o con) instituciones educativas², éstas pueden agruparse en dos grandes líneas:

- investigaciones encaminadas a modelar el funcionamiento de las escuelas de las enseñanzas primaria, secundaria básica y, recientemente, pre-universitaria³, e
- investigaciones de la evaluación de la calidad del aprendizaje escolar y de *factores asociados* a éste, que son –en última instancia- aspectos que también describen el funcionamiento de las escuelas estudiadas⁴.

Las primeras esbozan –por antonomasia- a las *escuelas buenas*, pero a nivel abstracto, modélico. Las segundas caracterizan diversos tipos de escuelas: las *buenas*, las *regulares* y las *malas*, pero nos hablan de escuelas reales, contextualizadas; sus resultados redundan en lo fáctico, no en lo proyectivo. En todo caso, estos dos grupos de investigaciones tienen en común el que intentan contribuir a la *mejora escolar*, al perfeccionamiento, a la *conquista de la escuela ideal*.

Mas, el concepto de *escuela buena* o *escuela ideal* es, no sólo complejo, sino además relativo. Se puede ser una escuela destacada producto de la acción mancomunada y eficiente de sus agentes educativos (directivos, docentes, familiares, etc.), pero también se puede ser, fundamentalmente, porque los estudiantes son elegidos entre los de mayor rendimiento cognitivo, o porque dispone de un claustro docente seleccionado de entre los más capaces (aún con formación heterogénea), o por otras razones coyunturales o artificiales.

Un criterio más objetivo, y justo, de *escuela buena* es aquel que considera como tal a las escuelas que logran hacer avanzar más la instrucción y educación de sus estudiantes, en relación con ellos mismos, a sus condiciones personales de partida; a las que logran más con menos. Esas son las *escuelas eficaces*. Caracterizarlas, describir los factores que mejor explican su rendimiento (cognitivo o no), ha sido el propósito de la referida *Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar* (IIEE); es como si se fusionaran, en un mismo proyecto investigativo, lo marcadamente modélico y lo abrumadoramente factual.

Ha sido, a criterio de este ponente, la posibilidad de cubrir un espacio que no había sido abordado aún en el vasto campo de la investigación pedagógica cubana, el de *descubrir*, en una práctica educativa eminentemente variada y cambiante, instituciones educativas que se aproximan mucho a la *escuela*

¹ Este trabajo recoge, en lo fundamental, la disertación que se realizara el pasado mes de mayo en la Sesión Científica del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), motivada por la presentación del Informe Final de la Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar (IIEE) en el III Encuentro de Universidades Pedagógicas, efectuado en Quito en abril de 2008, con el auspicio de la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB).

²Ciertamente es muy difícil acotar con absoluta precisión el término “sobre (o con) instituciones educativas”. Una descripción mucho más completa de las investigaciones pedagógicas realizadas por el ICCP (y otras importantes instituciones educativas cubanas), en los últimos años, puede encontrarse en (García *et al.*, 2003) y en (ICCP, 2001).

³ En los años '90 también se elaboró por el ICCP un modelo de escuela técnico-profesional, como parte del Proyecto Escuela, aunque éste no ha tenido, como en el caso de las educaciones referidas, un seguimiento y perfeccionamiento en centros de referencia para la investigación. (Patiño *et al.*, 1996)

⁴ Para conocer detalles de los factores asociados al aprendizaje explorados en los XII Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad de la Educación realizados, véase (Torres, 2008b).

pensada, a la *escuela ideal*, o, en todo caso, dar señales más objetivas⁵ de cómo encontrarlas, para destacarlas e imitarlas.

La importancia de un trabajo investigativo como este es indiscutible; más allá de lo profesional-académico está su pertinencia social, su contribución a la batalla por la equidad educativa; tómese sólo un ejemplo de fuente de desigualdad social: el color de la piel. Los datos estadísticos nacionales recientes reportan que, mientras que los estudiantes *blancos* y *no blancos* (*negros* y *mestizos*) muestran un tránsito casi parejo a lo largo de la enseñanza general (primaria: 18% de *blancos* vs. 18,7% de *no blancos*, secundaria básica: 27,6% vs. 28,9% y preuniversitario: 14,2% vs. 14,8%, respectivamente), en las *salidas* del sistema educativo se presentan marcadas diferencias discriminatorias: de los obreros calificados, el 1,5% son *blancos* y el 2,3% son *negros* o *mestizos*, mientras que de los estudiantes universitarios el 7,7% son *blancos* y el 6,2% son *no blancos* (Ferriol *et al.*, 2007).

Contra estas desigualdades educativas se luchan denodadamente en Cuba, aún cuando se está hablando de una nación donde la Educación ha constituido, de 1959 a la fecha, uno de los pilares fundamentales de la inmensa acción social transformadora que realiza el Estado en función de sus ciudadanos. Así, por ejemplo, en el informe de cumplimiento del Presupuesto del Estado Cubano de 2007, ante la Asamblea Nacional del Poder Popular (Parlamento), el 28 de diciembre de 2007, se explicó que el país dedicó sólo a cuatro áreas de beneficio social (Educación, Salud Pública, Cultura y Deporte) el 55% de su presupuesto anual (<http://juventudrebelde.cu>).

De cómo se concibió cooperadamente y desarrolló en el terreno la IIEE, de cuáles han sido sus hallazgos principales y de qué impronta ha dejado para el país la misma, es de lo que se hablará en esta presentación.

1. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS DE LA IIEE

Como bien se señala en (Murillo *et al.*, 2007), la IIEE ha sido el fruto de un trabajo de colaboración internacional, coordinado por el *Convenio Andrés Bello* y el Ministerio de Educación de España, en el que participaron nueve equipos de investigación de diferentes países de América Latina y España, por espacio de cinco años.

Las instituciones que representaron a los países participantes fueron: el CIDE, por España; el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), por Cuba; el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), por Perú; el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) por Venezuela; el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) por Chile; la Fundación *Restrepo Barco*, por Colombia; el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) por Ecuador; y los Ministerios de Educación de Panamá y Bolivia. También se contó con la colaboración del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de UNESCO/OREALC.

El objeto de estudio de la IIEE no es, aún cuando resulte paradójico⁶, la escuela en sí misma; es el par dialéctico escuela-sociedad (familia, comunidad, nación); es la relación contradictoria: formación pre-

⁵ Téngase presente que la metodología de investigación por excelencia del *Movimiento de Eficacia Escolar* ha sido el estudio de *corte ex-post-facto*, dejando que sean los datos de la práctica misma, en el contexto de su desenvolvimiento natural, quienes *hablen*, con todo el *peso epistemológico* que ello entraña.

⁶ Eficacia Escolar se refiere a la eficacia, no de un Sistema Educativo en general, sino de sus centros educativos.

escolarizada (determinada por el *capital económico y cultural heredado* por los estudiantes) / instrucción y educación escolarizada (resultante del sistema de influencias pedagógicas que logra generar la institución educativa). Es el crecimiento que logra la escuela en la educación de sus estudiantes, por encima de lo esperado, de acuerdo con las potencialidades que condicionan su contexto social⁷.

Luego, el *Movimiento de Eficacia Escolar* es una corriente, pedagógicamente hablando, revolucionaria. Su mayor preocupación no son las instituciones educativas elitistas, ni las más exitosas en cifras absolutas; su mayor interés radica en aquellas escuelas (generalmente anónimas) que enfrentan con más decisión, intensidad y *sabiduría* las desigualdades económicas y culturales pre-existentes entre sus estudiantes, logrando contrarrestarlas.

No debe olvidarse que el origen de este movimiento educativo se ubica en la polémica generada por los resultados del *Informe Coleman*, desarrollado en 1966 en Estados Unidos, con su reaccionario slogan de: *School doesn't matter*⁸. De entonces a acá, se han acumulado decenas de investigaciones en diferentes regiones del planeta para restablecer el *axioma pedagógico* de que la escuela puede (y debe) reducir las desigualdades culturales, potenciando la emancipación social.

La IIEE se propuso tres objetivos de investigación fundamentales:

- *Describir los efectos escolares⁹, de aula y de país para educación primaria en Iberoamérica y sus propiedades científicas,*
- *Encontrar los factores de eficacia escolar, de aula y de país para educación primaria en Iberoamérica; y*
- *Elaborar una propuesta de modelo empírico de eficacia escolar adecuado a la situación social, cultural y educativa de Iberoamérica¹⁰.* (Murillo *et al.*, 2007:95)

En fin, contribuir a encontrar *escuelas eficaces* en el contexto económico y cultural iberoamericano, a partir de la identificación de los factores que mejor la caracterizan, más allá de los obtenidos (y enclaustrados en modelos teóricos de *eficacia escolar*) en otras latitudes, con condiciones contextuales muy diferentes las de éstas. Visto así, la IIEE representa también un intento de emancipación pedagógica de las producciones científicas del primer mundo, en este ámbito de la investigación pedagógica. Puede decirse entonces que su intención es doblemente revolucionaria.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA IIEE

Ya se ha señalado que el procedimiento de investigación por excelencia de las investigaciones de *Eficacia Escolar* ha sido el estudio de la relación escuela-contexto social (familia, comunidad, nación), en su desenvolvimiento natural; sin manipulación de variables y, por tanto, sin experimentación pedagógica¹¹.

⁷ Al decir de (Murillo *et al.*, 2007:83): “(...) escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, cultural y económica de sus familias”.

⁸ *La escuela no aporta nada*, los hijos de familias económicamente ricas y de elevado nivel cultural están predeterminados al éxito escolar; en cambio los descendientes de pobres difícilmente lo serán.

⁹ Se refiere a los aspectos del funcionamiento de la escuela como *célula básica* del Sistema Educativo Nacional.

¹⁰ En la literatura especializada se recogen varios *modelos de eficacia escolar*, especialmente generados en contextos anglosajones, entre los que destacan los aportados por J. Scheerens y B. Creemers (Cremers-Scheerens-Reynolds, 2000).

¹¹ Mucho menos sin la muy socorrida consulta a expertos.

De esta manera la captura e interpretación de datos empíricos del proceso docente-educativo son su punto más fuerte, aún cuando se haya venido articulando y asumiendo un marco teórico específico (Murillo *et al.*, 2007:95).

En el caso de la IIEE, ese proceso de obtención y análisis de datos empíricos ha contado con un doble enfoque metodológico:

- Un estudio cuantitativo, apoyado en modelos estadísticos de última generación (*Modelos Multinivel o Jerárquicos Lineales*), y
- Un doble estudio cualitativo, uno de *eficacia percibida* y otro de profundización en *escuelas prototípicas*.

Con relación a lo primero, debe recordarse que el *análisis cuantitativo* de datos educativos empíricos puede realizarse a través de diferentes métodos estadísticos, cualitativamente diferentes.

El más elemental es un estudio *univariado*; es decir, considerando las puntajes de las variables controladas por separado, una por una. En este tipo de análisis predominan las proporciones (generalmente, porcentajes) o medidas de tendencia central y de dispersión (promedios y desviaciones típicas sobre todo).

Un nivel más elaborado lo constituyen los estudios *multivariados*, o sea estableciendo relaciones entre *variables producto* (generalmente, el rendimiento cognitivo y no cognitivo de los estudiantes) y *variables explicativas* de las mismas (referidas a condiciones del contexto, la entrada y el proceso que intervienen en la generación de aquellas). En este tipo de estudios es típico la realización de cruces estadísticos de variables.

Esos estudios multivariados se suelen desarrollar sobre la base de dos tipos de análisis estadísticos: *correlaciones bivariadas* y *correlaciones multivariadas*¹². La correlación estadística es una medida del grado en que dos o más variables varían de conjunto, mostrando asociación. O sea, que cuando una se modifica, la otra también lo hace. Por ejemplo, es conocido que cuando la implicación del docente en la instrucción de sus estudiantes aumenta, los resultados de estos en las pruebas de rendimiento cognitivo tienden también a aumentar; puede afirmarse que ambas variables están *correlacionadas*, aunque no pueda por ello inferirse que una es *causa* de la otra.

La correlación estadística se expresa a través de un índice, designado con la letra *r*, el que asume valores entre -1 y 1. Si *r* es 0, entonces no hay relación entre las variables. Si *r* es igual a 1, la correlación es perfecta; lo cual prácticamente no ocurre en las ciencias sociales. Si *r* es mayor que 0, significa que cuando una variable aumenta, también lo hace la otra variable. En cambio, si *r* es menor que 0, entonces hay correlación, pero de manera que cuando una variable aumenta su valor el de la otra disminuye. El cuadrado del *coeficiente de correlación* obtenido suele considerarse el por ciento de *varianza explicada* (de una de las variables por la otra).

Sin embargo, la literatura especializada alerta con frecuencia de los inconvenientes de análisis bivariados en estudios sociales, en particular pedagógicos, donde son muchas las *variables de contexto, entrada, proceso y producto* que interactúan, con lo que suelen enmascarar las correlaciones directas entre variables y hasta generar, con cierta frecuencia, relaciones espurias. En ese sentido señala P. Ravela:

¹² En ocasiones se trabaja también con el *Análisis Factorial*.

"(...) formular algún tipo de conclusión en términos de investigación o de recomendación de política educativa, a partir del análisis de tipo bivariado entre variables escolares y resultados, es sumamente riesgoso, por decir lo menos (...)" (Ravela, 2001:53).

Por tanto, la lógica indica que lo más recomendable para *estudios multivariados* de carácter *explicativo* es la determinación de correlaciones múltiples entre varias *variables-explicativas* y las *variables-producto*¹³. Pero se sabe que las variables a correlacionar en investigaciones pedagógicas se ven *perturbadas* por la influencia de los colectivos en los que, jerárquicamente, se aglutan los estudiantes (aulas, escuelas, etc.).

Por ejemplo, los niveles de motivación por los estudios que desarrollan los niños, a partir de un contexto familiar específico, se verá favorecido (o deprimido) por un grupo docente (o una escuela) con inclinación favorable (desfavorable) hacia los estudios. Esa es la razón por la que los modelos estadísticos más aconsejados para estos casos son los llamados *Modelos Jerárquicos Lineales* (HLM), capaces de aislar los efectos de las *variables-explicativas* a través de los diferentes niveles de organización anidada, determinados por las estructuras escolares. En consecuencia, este fue el análisis estadístico principal empleado en la IIEE.

La metodología de aplicación de los HLM supone partir de un *modelo nulo* que considera a la *variable-producto* como una función (lineal) del resultado global (con los residuos que separan de él los resultados individuales, de los grupos y de las escuelas) y una variable individual del alumno de ajuste. A partir de este modelo se van agregando *variables explicativas*, por niveles de jerarquía (primero del estudiante, después del aula, después de la escuela y, finalmente, del país, si se consideran cuatro niveles, como sucedió con la IIEE)¹⁴.

Las variables que resulten *estadísticamente significativas* (es decir, en las que la relación observada con una alta probabilidad no es casual)¹⁵ se mantienen en la ecuación lineal y las que no se excluyen. Así se llegará, después de varios pasos, a un *modelo final* con las variables que mejor explican la *variable-producto*, además de la intensidad de su efecto sobre aquella, marcando la diferencia que puede lograrse sobre la *variable-producto* entre escuelas de comportamiento similar a causa de su acción. Por supuesto que, esos modelos deben cumplir con determinadas pruebas estadísticas que certifiquen su significatividad.

El punto de partida para un estudio multinivel, como se ha señalado, es un modelo incondicional o modelo vacío, el que permite estimar la medición global del rendimiento y calcular la proporción de las diferencias del rendimiento explicada por las características de los estudiantes (nivel 1) de lo explicada por los factores relacionados con el aula (nivel 2), por ejemplo. Luego de estimar el *modelo incondicional* se establecen nuevos modelos, en los que se añaden progresivamente factores asociados del nivel 1, del nivel 2, etc. En la medida en que se van diferenciando los modelos que incorporan más variables estudiantiles y áulicas, la varianza explicada tiene a aumentar; es decir, se explica una mayor proporción de las diferencias en rendimiento dentro de las aulas y entre éstas.

¹³ Las variables-explicativas serían aquí, pedagógicamente hablando, los *factores asociados* y las variables-producto, el *rendimiento* (cognitivo o no) de los estudiantes.

¹⁴ No deben confundirse los *niveles de jerarquía* de un estudio multivariado con los *niveles de rendimiento cognitivo*, establecidos para interpretar los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

¹⁵ En este estudio se ha considerado el usual nivel de significación $\alpha=0,05$; o sea, un 95% de confianza.

Al final del proceso, únicamente se señalan aquellos *factores asociados* que tienen una influencia estadísticamente significativa sobre la *variable-producto*, proporcionando además el *peso de la influencia* de aquellas sobre esta última.

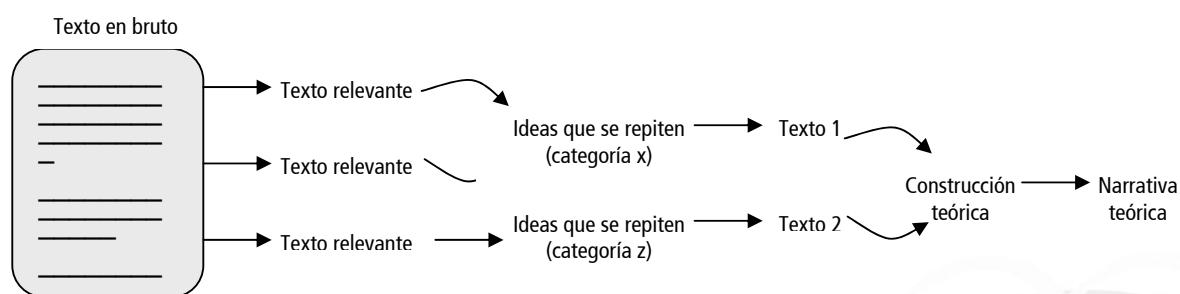
En cuanto al estudio cualitativo denominado *eficacia percibida*¹⁶, se realizaron tres tipos de *lecturas analíticas* a las transcripciones de los encuentros realizados con los *grupos focales* (estudiantes, docentes, y padres).

Para dicho análisis se pre-establecieron por los investigadores tres ejes de indagación: *función social y comunitaria de la escuela*, *organización social y pedagógica* y *satisfacción por su desempeño*, y desde ellos se intentó comprender las percepciones de los *factores de eficacia escolar* que emergían de los discursos de los entrevistados.

Siguiendo esos ejes de indagación se identificaron, en una primera lectura analítica, las percepciones y significados expresados por los actores sobre la escuela. En la segunda lectura analítica, se tomaron en cuenta los indicadores que sirvieron de base para la elaboración de las variables del estudio y se procedió a buscarlos en cada uno de los *grupos focales* creados. Finalmente, en la tercera lectura analítica, se relacionaron los sentidos que los actores otorgaban a la escuela con los indicadores del estudio que surgieron de los *grupos focales*, para poder determinar cómo se percibían y significaban los *factores de eficacia escolar*. A partir de esas tres lecturas, se construyeron las categorías analíticas y se realizaron las interpretaciones.

Las compilaciones de las entrevistas grupales se sistematizaron según las *categorías analíticas* del estudio, aunque se consideraron también categorías emergentes. La secuencia propuesta se recoge en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. PROCESO DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE TEXTOS



Haciendo uso del *software ATLAS.ti®*, se comenzó con el estudio del texto en bruto, del cual se hizo una lectura minuciosa teniendo presentes las preguntas de la investigación; de esta forma fue posible identificar *textos relevantes*. Dicho texto se almacenó en *categorías analíticas*, que son la representación de los conceptos que guiaron la investigación. Al avanzar de esta manera, se apreció que varios de actores de la investigación usaban los mismos términos, o términos similares, para referirse a una misma idea; a las que se le denominaron “*ideas que se repiten*”, y son las que permitieron brindar respuesta a las preguntas de investigación.

¹⁶ Exploración de las creencias, percepciones y actitudes de los colectivos de individuos entrevistados frente a los factores que hacen que una escuela sea eficaz (Murillo *et al.*, 2007:112).

Finalmente, el estudio de profundización en *escuelas prototípicas (outliers)* enfrentó un análisis de escuelas extremas, en términos de *eficacia escolar*. Así, se describieron, por países participantes, una escuela *especialmente eficaz* y otra *menos eficaz*, sobre la base de los resultados del estudio multinivel (Murillo *et al.*, 2007:114-115). Con toda la información de carácter cuantitativo y cualitativo acumulada se hizo una descripción de cada una de las escuelas *especialmente eficaces* y otra, global, de las escuelas *menos eficaces*.

En cuanto a las variables, dimensiones e indicadores empleados en la investigación, se realizó un amplio proceso de operacionalización del objeto de estudio (relación escuela-sociedad) que generó más de mil indicadores. Las variables contaron con una doble organización: por niveles jerárquicos (*alumnos, aulas, escuelas y sistemas nacionales educativos*) y por su función en el modelo teórico (*contexto, entrada, proceso y producto*), como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1. FACTORES ANALIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Nivel 1 (alumno)	Nivel 2 (aula)
Entrada Características personales (edad, género, nativo/inmigrante) Características del núcleo familiar Nivel socioeconómico y cultural de la familia Asistencia e educación inicial Distancia hogar-escuela Proceso Actividades extraescolares Hábitos culturales Actividades del alumno Tareas escolares realizadas en casa Asistencia a la escuela Expectativas académicas (docente, familia, alumno) Implicación de la familia Relación y apoyo padres-alumno Producto Rendimiento cognitivo (matemáticas y lengua) Rendimiento socio-afectivo (autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela)	Entrada Condiciones socio-laborales del profesorado Características personales de los docentes Número de alumnos por profesor Formación inicial Experiencia docente Disponibilidad de recursos materiales y didácticos Proceso Formación permanente Gestión y uso de recursos materiales y didácticos Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos Satisfacción del profesor Actividades del profesor Clima de aula Metodología docente Enseñanza adaptativa Gestión del tiempo de enseñanza Evaluación Participación e implicación de las familias
Nivel 3 (escuela)	Nivel 4 (sistema educativo)
Contexto Hábitat Tamaño Entrada Composición del alumnado Composición del profesorado Estabilidad del profesorado Recursos materiales y económicos disponibles Proceso Existencia de objetivos consensuados Clima de centro Trabajo en equipo del profesorado Satisfacción del profesorado Compromiso Dirección Política de la escuela con relación a los padres Participación e implicación de las familias Participación e implicación de los alumnos Criterios de agrupamiento del alumnado Política de evaluación de la escuela Tiempos lectivos Gestión y uso de las instalaciones La escuela como organización que aprende	Contexto Grado de desarrollo del país (IDH) Nivel educativo de la población Índice per cápita Tasa de escolarización por edades Esperanza de vida escolar a los 6 años Tasa de alfabetización Relación enseñanza pública – enseñanza privada Tasa de abandono Tasa de idoneidad en la edad del alumnado Autonomía curricular, organizativa, de gestión de recursos y de personal Inversión pública en educación, global, % del PIB, gasto por alumno

Semejante complejidad metodológica y operacional demandó de una gran cantidad de instrumentos de investigación, 17 en total. Incluyeron: pruebas de rendimiento cognitivo y no cognitivo, informes, cuestionarios, entrevistas, guías de observación y análisis de documentos.

Especialmente útiles resultaron también, en esa dirección, los datos estadísticos de carácter nacional, indicativos del compromiso e implicación de los Estados en el desarrollo del servicio educativo nacional y, en buena medida, explicación de los niveles de calidad educativa alcanzados. Particularmente significativo resultaron estas fuentes en el caso de Cuba, quien pudo presentar indicadores como los siguientes:

CUADRO 2. CUBA. INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

CONCEPTO	VALOR
Gasto total en educación en relación al PIB (porcentaje del PIB destinado a educación)	9,0
Porcentaje del Gasto Público destinado a educación.	19,8
Gasto en educación por alumno ¹⁷ (Metodología de la OCDE) ¹⁸	975,62

En cuanto a la muestra, abarcó en total 5 603 estudiantes, agrupados en 248 aulas y 98 escuelas, de los 10 países participantes.

Si bien las escuelas seleccionadas no representan una muestra estadísticamente representativa, se buscó maximizar la varianza y alcanzar una representación ecológica de la población estudiantil estudiada.

3. PRINCIPALES RESULTADOS INVESTIGATIVOS DE LA IIIE

Una lectura de los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación diseñados por la IIIE muestra una avalancha extraordinaria de datos. Téngase en cuenta que, como se ha explicado, se trata de tres abordajes metodológico distintos en uno (uno *cuantitativo* y dos *cuantitativos*); pero además, en el caso del estudio cuantitativo, con referencia a seis variables producto diferentes: dos *variables de rendimiento cognitivo* (Matemática y Lenguaje) y cuatro *variables de rendimiento no cognitivo (auto-concepto, comportamiento escolar, convivencia y satisfacción con la escuela)*.

Es por ello difícil presentarlos todos. Se hará una selección de los más representativos. Se comenzará por los resultados del análisis cuantitativo (multinivel) para el rendimiento cognitivo. (Murillo *et al.*, 2007:161)

Nótese en el mismo la consistencia, entre las asignaturas evaluadas, del *rendimiento previo* de los alumnos, las *expectativas del alumno* en cuanto a su desarrollo escolar, la *ayuda* de otros y la *satisfacción con sus compañeros y con la escuela*. Juegan un papel importante, según estos resultados, el nivel socio-económico del país, la preparación de las clases y las expectativas del docente. Un aspecto destacado es el porcentaje de la varianza total que explican los resultados cognitivos: el 46,5% en Matemática y el 51,3% en Lenguaje.

¹⁷ Según liquidación del Presupuesto del Estado del año 2002 de las Enseñanzas Pre-escolar, Primaria y Media (Ministerio de Finanzas y Precios)

¹⁸ Según Registro Contable del Sistema Nacional de Contabilidad de la República de Cuba.

CUADRO 3. ESTIMACIONES DE LOS MODELOS MULTINIVEL FINALES PARA RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y EN LENGUA

	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en lengua
Parte fija		
Intercepto	220,77 (5,63)	200,34 (3,40)
Varón-mujer	-4,94 (1,05)	1,62 (0,81)
Nivel socio-económico de la familia	1,50 (0,58)	NS
Nivel cultural de la familia	2,28 (0,55)	NS
Inmigrante	-4,95 (2,48)	NS
Rendimiento previo	0,35 (0,01)	0,33 (0,01)
Nivel socio-económico de la escuela	NS	2,48 (0,85)
Nivel socio-económico del país	3,96 (1,23)	3,43 (0,40)
Expectativas del docente	6,00 (0,41)	4,48 (0,36)
Expectativas del alumno	2,32 (0,37)	1,93 (0,33)
Ayuda	3,21 (0,47)	2,97 (0,42)
Satisfacción con los compañeros	2,35 (0,47)	1,00 (0,41)
Comodidad con la escuela	1,20 (0,48)	1,42 (0,43)
Hábitos lectores	NS	1,39 (0,41)
Tiempo dedicado a ver televisión	NS	1,81 (0,43)
Trabajo fuera de casa	-1,37 (0,33)	-1,85 (0,29)
Preparación de clases	3,47 (1,49)	3,24 (1,03)
Satisfacción con las condiciones laborales	3,19 (1,42)	NS
Formación permanente	3,47 (1,49)	NS
Utilización recursos de las TIC	NS	2,28 (1,07)
Número de días lectivos suspendidos	NS	-0,50 (0,21)
Número de alumnos por aula	NS	0,51 (0,13)
Frecuencia de reuniones del profesorado	5,95 (1,91)	NS
Orientación hacia el rendimiento	NS	3,04 (1,17)
Dirección participativa	NS	3,28 (1,14)
Compromiso de los docentes	5,14 (2,23)	NS*
Clima escolar	3,62 (2,13)	NS
Parte aleatoria		
Entre países	132,53 (71,21)	0,00 (0,00)
Entre escuelas	34,57 (29,56)	44,85 (16,45)
Entre aulas	281,88 (37,05)	111,53 (16,90)
Entre alumnos	974,11 (18,95)	787,78 (15,22)

De esos *factores de eficacia escolar* destacados, en relación con el rendimiento cognitivo, resaltan en los modelos multinivel de las *variables producto de auto-concepto, comportamiento escolar, convivencia y satisfacción con la escuela* los siguientes:

- para el primer nivel (estudiante): las *expectativas del profesor* y la *satisfacción con los compañeros*,
- para el segundo nivel (aula): la *satisfacción del docente*, y
- para el tercer nivel (escuela): el *compromiso de los profesores* con su labor.

En síntesis, según los hallazgos de la IIEE, el docente ocupa un papel importante en el eficaz funcionamiento de su escuela, tanto atendiendo al rendimiento cognitivo como al socio-afectivo.

En cuanto a los resultados principales del estudio cualitativo de *eficacia percibida*, como se muestra en (Murillo *et al.*, 2007: 200), resaltan como *factores de eficacia escolar*: las *expectativas de los padres* con relación al futuro académico de sus hijos, el *clima institucional* logrado, determinados *factores generales del centro* y la *participación de la familia* en la escuela.

Por último, se presentan las descripciones de las escuelas prototípicas; es decir, las que lograron enseñar más en ese curso escolar a sus estudiantes que lo esperado, de acuerdo con el contexto donde se desarrollan.

En el caso de Cuba, resultó ser la escuela primaria *Mártires de San José*, integrada al momento del estudio por 388 estudiantes y 37 docentes, organizados en 21 grupos docentes. Una escuela pequeña pero bien organizada y con un eficiente trabajo de sus docentes y directivos.

El siguiente cuadro (Murillo *et al.*, 2007: 253) se resumen las características más significativas de ellas, en contraste con los de las escuelas menos eficaces:

CUADRO 4. RESUMEN DE CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS “ESPECIALMENTE EFICACES” Y “MENOS EFICACES”

	Escuelas especialmente eficaces	Escuelas menos eficaces
1. Misión de la escuela	La misión es la formación integral de los alumnos. Preocupación por el papel social de la escuela.	La escuela sólo transmite conocimientos. El proyecto educativo es sólo un requisito formal.
2. implicación y compromiso de los docentes	Fuerte implicación de los docentes. Trabajo en equipo.	Falta de compromiso. Falta de trabajo en equipo.
3. Dirección escolar	Dirección implicada en la escuela y con un fuerte compromiso con su mejora. Preocupada por cada uno de los docentes y por su desarrollo. Liderazgo positivo. Con capacidad técnica. Estilo centrado en cuestiones pedagógicas.	Dirección no comprometida. Estilo burocrático. Falta de liderazgo. Falta de preparación.
4. Clima de escuela	Clima cordial y afectivo. Buenas relaciones. Se muestra alegría.	Ambiente tenso y desconfianza. División entre docentes.
5. Clima de aula	Relaciones afectivas hacia los alumnos.	Relaciones de poder y dominación. Uso de castigo físico.
6. Expectativas	Altas expectativas hacia los alumnos. Altas expectativas hacia los docentes y la dirección.	Bajas expectativas hacia los alumnos.
7. Instalaciones	Adecuadas. Bien mantenidas. Limpias.	Inadecuadas. Mal mantenidas. Desaseadas.
8. Metodología docente	Sesiones planificadas. Sesiones estructuradas, con claros objetivos. Centrada en las competencias básicas. Actividades variadas y participativas. Utilización de recursos didácticos.	Expositiva. Repetitiva. No utilización de recursos didácticos.
9. Gestión del tiempo	Pocas ausencias de los docentes. Las clases se inician con puntualidad. Ausencia de interrupciones en el aula. Organización flexible del tiempo.	Pérdida de muchos días lectivos. Inicio de las clases con retraso. Mala gestión del tiempo en el aula.
10. Organización del aula	Distribución heterogénea de los alumnos.	Situación frontal de las mesas. Agrupamiento homogéneo.

Si se combinan los resultados fundamentales de los tres tipos de estudios amparados por la IIEE, entonces pueden destacarse –por niveles– las siguientes características para la región (Murillo *et al.*, 2007:281-289):

3.1. Escuelas eficaces

- Tiene clara cuál es su misión social.
- Se encuentra centrada en lograr una formación integral en sus estudiantes; especialmente interesada en la educación en valores.
- Sus docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, sus alumnos y la sociedad.
- Se aprecia un desarrollo profesional permanente de sus docentes.
- Logra establecer buenas relaciones interpersonales entre sus miembros.
- Cuenta con un buen Director, pues es una persona comprometida con la escuela, un buen profesional, y asume un fuerte liderazgo; además de que utiliza una dirección colegiada, con un estilo directivo participativo.
- Es una escuela participativa; en la que los agentes educativos se implican en su funcionamiento y contribuyen a la toma de decisiones.
- Se tienen altas expectativas sobre el futuro de sus estudiantes.
- Hay una cantidad suficiente y con buena calidad de instalaciones y recursos didácticos.

3.2. Aulas eficaces

- Se preparan clases adecuadamente y con tiempo.
- Se realizan lecciones estructuradas, orientadas y claras.
- Se ejecutan actividades variadas, con una elevada participación.
- Se aprecia una atención a la diversidad, en particular de lo más necesitados.
- Hay una adecuada utilización de los recursos didácticos, tanto de tradicionales como de los relacionados con las TIC.
- Se realiza una frecuente comunicación de los resultados de la evaluación.
- Existe una buena gestión del tiempo, con un inicio puntual de las clases, un óptimo aprovechamiento del tiempo y sin interrupciones frecuentes.

3.3. Sistemas educativos nacionales eficaces

- Ha logrado un adecuado nivel educativo de la población, en particular con una elevada tasa de alfabetización.
- Una sostenida inversión en el sector educacional, puesto de manifiesto en un mejoramiento de la infraestructura, los recursos didácticos, el salario de los docentes y de sus condiciones de trabajo.
- Logra una elevada implicación de la familia en la educación de sus hijos.

4. POTENCIAS Y LOGROS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA ICCP EN LA IIIE

No sería honesto decir que el Equipo Cubano tuvo una total y permanente identificación con las consideraciones teóricas y decisiones metodológicas que asumieron la Coordinación General y el resto de los Equipos Nacionales en la investigación.

Resultaron polémicas, por ejemplo, la *definición marco de Eficacia Escolar* y la selección de la muestra de la investigación. Con relación a lo primero, al Equipo Cubano siempre le pareció que expresiones como: “(...) *escuela eficaz* es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos (...)”¹⁹ (Murillo *et al.*, 2007:83) es incompatible con la idea de que cada escuela es, en alguna medida, siempre *eficaz*; bastaría que uno de sus estudiantes, no ya reprobara, sino desertara del Sistema Educativo para que la escuela pudiera ser calificada de *ineficaz*, según la definición asumida.

En cuanto a la muestra de la investigación, el Equipo Cubano opinaba que un estudio de esa envergadura (17 instrumentos de investigación, más de mil indicadores) merecía una muestra representativa de la población prefijada; o cuando menos, aleatoria. La decisión de utilizar una muestra intencional y con una misma cantidad de escuelas por país, aunque declarada *ecológica* y con *varianza maximizada*, no deja de ser un *estudio de casos*, con las restricciones que ello entraña para la generalización de sus resultados estadísticos.

Sin embargo, es igualmente honesto reconocer que la IIIE realizó considerables aportes al equipo de investigadores cubanos. A criterio de este autor, las aportaciones principales redundan en lo siguiente:

- Llamó la atención sobre la necesidad de profundizar en el estudio de la escuela como célula básica del Sistema Educativo, como lugar donde converge con mayor fuerza el accionar de los diferentes *agentes educativos*, pero no la escuela en un sentido genérico, abstracto, sino como un espacio educativo sensiblemente impactado por las condiciones sociales contextuales.
- Desarrolló una detallada operacionalización de la macro-variable *funcionamiento de un centro escolar* e instrumentos de investigación apropiados para evaluarla, lo cual resultó decisivo en el enfoque metodológico posteriormente ofrecido al Resultado de Investigación *Metodología de Evaluación Institucional* (Torres-Galdós, 2007) y a la toma de conciencia de la necesidad de declarar el principio de organización del proyectado *Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, de la *unidad de la precisión* y la *factibilidad de las metodologías de evaluación* (Galdós *et al.*, 2007:33).
- Proporcionó una copiosa y valiosa información acerca de la utilización de los *Modelos Jerárquicos Lineales* en los estudios educativos, lo cual ha permitido a los investigadores nacionales en esta área acceder a una herramienta estadística sumamente potente y actual, la que ha sido utilizada como un recurso de monopolio por las investigaciones del primer mundo; un primer resultado en esa dirección se ha logrado con (Torres *et al.*, 2007b).
- Aportó un software de última generación para el procesamiento de textos, el ATLAS, TI, el que el colectivo de Evaluación de la Calidad de la Educación, al menos, ha previsto utilizar como parte de la *metodología de evaluación de la formación de valores morales de los estudiantes* (Torres *et al.*, 2007a).

¹⁹ El subrayado es de este autor.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado las características fundamentales de la *Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar* (IIIE). En ese sentido, se ha podido esclarecer que su objeto de investigación ha sido el par dialéctico escuela-sociedad (familia, comunidad, nación); es decir, el crecimiento que logra la escuela en la educación de sus estudiantes por encima de lo esperado, de acuerdo con las potencialidades que condicionan su contexto social. Mientras que el objetivo fundamental de la IIIE ha sido contribuir a encontrar *escuelas eficaces* en el contexto económico y cultural iberoamericano. Visto de esta manera, la IIIE representa una tentativa de emancipación pedagógica con relación a investigaciones similares provenientes del primer mundo.

En cuanto a la metodología de investigación, se ha podido explicar que el procedimiento de investigación principal ha sido el estudio de la relación escuela-contexto social en su desenvolvimiento natural (*ex-post-facto*); sin manipulación de variables y, por tanto, sin experimentación pedagógica y sin consulta a expertos. En el caso de la IIIE, ese proceso de obtención y análisis de datos empíricos ha contado con un doble enfoque metodológico: un estudio cuantitativo, apoyado en *Modelos Jerárquicos Lineales* y un doble estudio cualitativo, uno de *eficacia percibida* y otro de *escuelas prototípicas*.

Los *Modelos Jerárquicos Lineales* (HLM) permitieron aislar los efectos de las *variables-explicativas* a través de los diferentes niveles de organización anidada de las estructuras escolares, posibilitando identificar así los *factores asociados* que tuvieron una influencia estadísticamente significativa sobre las *variables-producto*, además de proporcionar el *peso de la influencia* de aquellas sobre las últimas, cuestión ésta de gran utilidad en las investigaciones educativas.

En cuanto al estudio cualitativo de *eficacia percibida*, se realizaron tres tipos de *lecturas analíticas* a las transcripciones de los encuentros realizados con los *grupos focales* (estudiantes, docentes y padres). Ello permitió la exploración de las creencias, percepciones y actitudes de los colectivos de individuos entrevistados frente a los factores que hacen que una escuela sea eficaz.

Por su parte, con el estudio de profundización de *escuelas prototípicas*, consistente en el análisis de escuelas extremas, en términos de eficacia escolar, se logró una descripción de cada una de las escuelas *especialmente eficaces* en cada país y otra, global, de las escuelas *menos eficaces*.

En relación con las variables de investigación utilizadas, se realizó un amplio proceso de operacionalización del objeto de estudio, el que proporcionó más de mil indicadores. Las variables contaron con una doble organización: por niveles jerárquicos y por su función en el modelo teórico. En correspondencia, se requirió la elaboración de 17 de instrumentos de investigación. Por otra parte, la muestra abarcó en total 5 603 estudiantes de los 10 países participantes, distribuidos en 248 aulas y 98 escuelas.

La aplicación de los instrumentos de investigación diseñados por la IIIE proporcionó una avalancha extraordinaria de datos. Téngase en cuenta que se trató de tres abordajes metodológico (uno *cuantitativo* y dos *cualitativos*) en un mismo estudio y que, además, en el caso del estudio cuantitativo se repitió el análisis seis veces, con dos variables-producto de *rendimiento cognitivo* y con cuatro de *rendimiento socio-afectivo*.

En apretada síntesis, resaltaron desde la mirada cuantitativa como *factores de eficacia escolar* para la región, a nivel de estudiante: el nivel socio-económico y cultural de sus familias, características personales de los estudiantes, el no trabajar fuera de casa, la asistencia regular a clases, hábitos

culturales como el interés por la lectura, el apoyo de los padres, las buenas relaciones con sus condiscípulos y las expectativas sobre sus estudios.

Por su parte, a nivel de docente y de aula resultaron: las características del docente, su formación permanente y satisfacción con las condiciones laborales, el no empleo de castigos, el número de estudiantes en el aula, el clima áulico, la metodología docente y la adecuada gestión del tiempo.

En cambio, a nivel de escuela, resaltaron: el nivel socio-cultural y el predominio de docentes féminas, el establecimiento de objetivos consensuados, el compromiso de los docentes con el centro, el trabajo en equipos, el clima escolar, la adecuada dirección del centro, la participación activa de los padres y la disposición de suficientes y adecuadas instalaciones y recursos. Finalmente, a nivel de país, destaca: el nivel socio-cultural, en particular el porcentaje de habitantes alfabetizados.

En cuanto a los resultados principales del estudio cualitativo de *eficacia percibida*, resaltan como *factores de eficacia escolar*: las expectativas de los padres con relación al futuro académico de sus hijos, el clima institucional logrado, determinados factores generales del centro y la participación de la familia en la escuela. Por último, se presentaron las descripciones de las escuelas prototípicas; que en el caso de Cuba, resultó ser la escuela primaria *Mártires de San José*.

Por último, cabe destacar que la *IIIE* le proporcionó considerables aportes al equipo de investigadores cubanos. Entre ellos resaltan: el evidenciar la necesidad de profundizar en el estudio de las escuelas, como célula básica del Sistema Educativo, el haber suministrado una detallada operacionalización de su funcionamiento e instrumentos de investigación apropiados, así como una valiosa información acerca de la utilización de los HLM y un software para el procesamiento de textos (el ATLAS-TI).

Estas experiencias serán, con seguridad, bien aprovechadas en Cuba, un país cuyo Estado se siente profundamente comprometido con el perfeccionamiento de su Sistema Educativo Nacional, no sólo por destinarse cerca del 20% de su presupuesto nacional y numerosos *Programas Priorizados*, sino además por dedicarle continuos desvelos a la formación inicial y permanente de su personal docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, R. (2000). *La evaluación del sistema educativo cubano. Una experiencia*. En: *Revista de Educación* No. 321 (enero-abril, 2000). Madrid: MEC.
- Báez, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 4, pp.102-103
- Bolaños, F. y Bello, M. (2001). Escuelas que aprenden y se desarrollan: un reto para la educación peruana de hoy. Un aporte para la reflexión. *Primer Seminario Internacional Investigación para una mejor educación. Escuelas que aprenden y se desarrollan*. Facultad de Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, pp. 11-33.
- Castro, P. L. (2007). *El adolescente de secundaria básica y su educación*. La Habana: Editorial Academia.
- Creemers, B; Scheerens, J. y Reynolds, D. (2000). *Theory development in school effectiveness research*. En: Teddlie, C. y D. Reynold *The international handbook of school effectiveness research*. London:

Falmer Press.

- Cerezal, J. *et al.* (1997). Metodología para la caracterización de los centros internos del nivel medio. La Habana: ICCP.
- Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ferriol, A. *et al.* (2008). ¿Propuesta para la elaboración de políticas tendentes a la reducción de desigualdades raciales. La Habana: INIE.
- Fiallo, J. *et al.* (2000). Modelo proyectivo para la Secundaria Básica en el periodo 1995- 2005. La Habana: ICCP.
- Galdós, S. A. *et al.* (2007). Presupuestos teórico-metodológicos del Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación. La Habana: ICCP.
- García Ramis L. *et al.* (1995). Sistematización del modelo de escuela Cubana. La Habana: ICCP.
- García Ramis L. *et al.* (1996). *Los retos del Cambio Educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Ramis L. *et al.* (2003) *Revisión comentada acerca del Estado del Arte de la investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Caso Cuba*. En: Murillo *et al.* *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. CAB-CIDE. Bogotá, pp.257-292.
- García Ojeda, M. *et al.* (1999). *La dirección escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículo en una concepción de enseñanza desarrolladora*. La Habana: ICCP.
- Grupo Editorial Océano (2001). *Enciclopedia General de la Educación*. (Tomo 2). Barcelona.
- ICCP. (1985). Investigación Ramal. La Habana: Ministerio de Educación.
- ICCP (2001). Informe al Ministro de Educación acerca del levantamiento de resultados científicos de los territorios y de las investigaciones del ICCP. La Habana: ICCP.
- LLECE (1998a). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. (Primer Informe). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO..
- LLECE (1998b). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. (Segundo Informe). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- MINED (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Murillo, J. (2001). *Mejora de la Eficacia Escolar*. Temas del mes de *Cuadernos de Pedagogía*, 300. pp. 47-74.
- Murillo, J. (2002). Aportaciones de la Investigación sobre Eficacia Escolar para el mejoramiento de la calidad y la equidad en América Latina. *IV Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación*. ICCP. Ciudad de la Habana.
- Murillo, J., *et al.* (2001). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, J. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del Arte*. Bogotá: CAB-CIDE.

- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: CAB.
- OEI (1996). *Evaluación de la Calidad de la Educación*. Revista Iberoamericana de Educación, 10.
- Patiño, R, Hernández, A. y León, O. (1996). *El Modelo de Escuela Politécnica Cubana: Una realidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Reynolds, D. *et al.* (1997). Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana / Aula XXI.
- Rico, P. *et al.* (2000). Modelo proyectivo para la Escuela Primaria en el periodo 1995- 2005. ICCP. La Habana (Informe de Investigación al Grupo de Expertos del Programa Nacional: La Sociedad Cubana. Retos y Perspectivas ante el siglo XXI)
- Rico, P. *et al.* (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sammons, P.; Hillman, J. Y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. London: OFSTED.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Suárez, A. (2004). *Diagnóstico del estado de las investigaciones sobre Evaluación Institucional de la Enseñanza General en Cuba*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. La Habana: ICCP.
- Torres, P. (2002). *La Evaluación de la Calidad Educativa en las instituciones escolares cubanas*. En: *Pedagogía 2003 (OACE)*. La Habana: MINED.
- Torres, P. (2006). *La investigación sobre Evaluación Educativa en Cuba*. En: Revista Electrónica *Ciencias Pedagógicas*. DCyT. (<http://cied.rimed.cu>)
- Torres, P. (2007). La Evaluación educativa en Cuba ¿qué se ha logrado y qué falta por lograr?. En: *CALIDED 2007*. Santiago de Cuba: ISPFPG.
- Torres, P. (2008a). El SECE, su pertinencia y devolución de resultados: ¿qué tal estamos? En: *CALIDED 2007*. Santiago de Cuba: ISPFPG.
- Torres, P. (2008b). ¿Qué estamos haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008,1(1).
- Torres, P. y S. A. Galdós (2007). *Evaluación Institucional*. Editorial Academia. La Habana.
- Torres, P. *et al.* (2004). Estrategia cubana para la determinación de una metodología de evaluación internacional. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2).
- Torres, P. *et al* (2007a). *Metodología de evaluación de la formación de valores morales de los estudiantes*. La Habana: ICCP.
- Torres, P. *et al* (2007b). *Estudio del impacto de factores asociados al aprendizaje de la Matemática en centros de referencia provinciales*. La Habana: ICCP.
- Valdés, H. (1999). *Informe del SECE, 1999*. La Habana: ICCP.
- Valdés, H. (2001). Lecciones sociales y educativas que se derivan del primer estudio internacional

comparado del LLECE. Presentado en *Pedagogía 2001, La Habana, Cuba.*

Valdés, H. (2004). *Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador.* Tesis Doctoral. La Habana: ICCP.

Valdés, H. (2005). La evaluación de la calidad de la educación: De los problemas resueltos a los pendientes de solución. Presentado en *Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.*

Valdés, H. y Pérez, F. (1999). *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valdés, H. y P. Torres (2005). *Calidad y equidad de la Educación: concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación.* Presentado en *Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.*

Valdés, H. et al. (2002). *La Evaluación de la Calidad y Equidad de la Educación. IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa.*

Valiente, P. y R. Álvarez (2000a). *La Evaluación de los Centros Educativos.* La Habana: IPLAC. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa)

Valiente, P. y R. Álvarez (2000b). *Problemas Contemporáneos de la Gestión Educativa. El papel de la Evaluación.* La Habana: IPLAC. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa)

Valiente, P. y R. Álvarez (2000c). *Una cultura de la Evaluación. La Evaluación de Sistemas Educativos, Políticas y Programas.* La Habana: IPLAC. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa)

Valiente, P. y R. Álvarez (2000d). *En busca de una definición de calidad. La calidad de la educación.* La Habana: IPLAC. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa)

Valle et al. (2003). *La transformación educativa. Consideraciones.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.