



# Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador

## School climate and teacher performance: a case of success. Approaches to public schools in the province of Carchi-Ecuador

Marielsa LÓPEZ 1; Stefos EFSTATHIOS 2; Mariano HERRERA 3; Diego APOLO 4

Recibido: 20/03/2018 • Aprobado: 05/05/2018

### Contenido

1. Introducción
  2. Metodología
  3. Resultados y discusión
  4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

En diferentes investigaciones el clima escolar emerge como uno de los factores que influyen en el logro académico de los estudiantes en situación de pobreza y en el buen desempeño de sus docentes. En el 2015 luego de las evaluaciones nacionales aparecen con el mejor desempeño escuelas públicas en contextos empobrecidos de la provincia de Carchi en Ecuador. A partir de ello, se realizó una encuesta a 207 docentes de 13 escuelas públicas de esta provincia para conocer su opinión sobre las características que influyen en el clima escolar de sus instituciones. Así, se identificó la relevancia que toman las relaciones interpersonales, la satisfacción con el trabajo realizado y el ambiente laboral para su buen desempeño. Mientras que el salario, la infraestructura de las escuelas y los recursos materiales, aparecen con bajos porcentajes de satisfacción. Desde estos datos se puede concluir que la motivación de los docentes se refuerza al tener un buen clima escolar en su cotidiano, más allá de recursos físicos o limitaciones existentes, siendo importante reforzar acciones enfocadas en estos temas para llegar a tener escuelas eficaces.

**Palabras clave:** Clima escolar, escuelas eficaces, pobreza, Ecuador.

#### ABSTRACT:

In different investigations, the school climate emerges as one of the factors that influence the academic achievement of students in poverty and the good performance of their teachers. In 2015, after the national evaluations, public schools appeared in the most impoverished contexts of the province of Carchi in Ecuador. Based on this, a survey was conducted to 207 teachers from 13 public schools in this province to find out their opinion on the characteristics that influence the school climate of their institutions. Thus, the relevance of interpersonal relationships, satisfaction with the work performed and the work environment for its good performance was identified. The salary, the infrastructure of the school and the material resources were found in a lower percentage. From these data it can be concluded that the motivation of teachers is reinforced by having a good school climate in their daily lives, beyond physical resources or existing limitations, it is important to reinforce actions focused on these issues to have effective schools.

**Keywords:** School climate, effective schools, Ecuador

# 1. Introducción

Diferentes investigaciones han demostrado cómo el ambiente escolar influye positivamente en el alto rendimiento de los estudiantes. Los resultados del "Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO en Santiago de Chile, concluyeron que el clima escolar era la variable escolar que más consistentemente predecía el aprendizaje en la Región" (Treviño et al., 2012, p. 4). Sin embargo, en Ecuador se han realizado pocos estudios donde se dé cuenta de la importancia de éste en la escolaridad de los estudiantes en contextos de pobreza.

En el presente artículo se analizan cuáles son las características del clima escolar que impera en las escuelas públicas de la provincia de Carchi, siendo ésta una provincia fronteriza con Colombia "que se caracteriza por tener al 47% de su población ocupada en la producción agrícola. La pobreza por consumo en Carchi se encuentra por encima del promedio nacional" (López, et al., 2017, p. 441). A pesar de ser una provincia pobre, obtiene promedios superiores al nacional y de manera sostenida durante todos los años en los que se han realizado mediciones del rendimiento de los alumnos (INEVAL, 2015).

Es así como la provincia de Carchi obtuvo 756 puntos frente a 661 puntos del promedio nacional (INEVAL, 2015). De esta manera; Carchi rompe, con la lógica predictiva, producto de una constante inequidad y segregación social, pues pese a ser una región con un alto índice de pobreza, obtiene resultados escolares por encima del promedio nacional.

Para el estudio del clima escolar, se recurrieron a los aportes de Sandoval (2014) quien parte de la definición del LLECE, para mencionar la relevancia que toma el clima como parte de la construcción de un buen ambiente para los diferentes actores en el contexto educativo. Continuando con este autor se distinguen dos micro-climas principales: el clima de aula y el clima laboral. El primero corresponde a lo que sucede dentro de las aulas de clase. El segundo corresponde a las interacciones en los contextos del sistema escolar institucional. La presente investigación se centra en este último micro-clima; es decir, en el ámbito laboral.

Se parte de la corriente interpretativa que sostiene que el clima escolar influye fuertemente en el desempeño docente y por lo tanto en el aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 2004; Fernández-Larragueta, 2017). Entendiendo por clima escolar a la calidad del ambiente donde se desenvuelven los diferentes actores escolares caracterizado por una atmósfera positiva, amigable, donde todos puedan desarrollar su trabajo con sentido de pertenencia, satisfacción por el trabajo cumplido, altos niveles de motivación, buenos canales de comunicación, manejo institucionalizado de conflictos, buenas relaciones interpersonales entre el personal y buen trato hacia los alumnos y los padres de familia (LLECE, 2013). Para ello, se aborda el clima escolar laboral visto desde la perspectiva de los profesores, en relación con estas tres dimensiones: relaciones interpersonales, satisfacción con el trabajo realizado y ambiente laboral.

## 1.1. El clima escolar: una revisión de la literatura

El concepto de clima escolar tiene sus antecedentes en el estudio del clima organizacional de las instituciones durante la década de los sesenta (Mena y Valdés, 2008). Este concepto fue aplicado con modificaciones desde la psicología social para tratar de explicar el comportamiento de los distintos actores dentro de las instituciones educativas y su entorno. Milicic (2001 citado por Sandoval, 2014), por ejemplo, define el clima escolar como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen con relación al ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales.

Por su parte, el CERE (1993) define el clima escolar como "el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de

los distintos procesos educativos” (p. 30). Dentro de la misma línea, para Conejo y Redondo (2001), el clima social escolar se refiere a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar a nivel del aula o de la institución.

Este estudio aborda el clima escolar dentro de un contexto relacional, de funcionamiento y de ambiente laboral; es decir, se adscribe también a los aportes presentados por LLECE (2013) y por la literatura que se deriva de las llamadas Escuelas Eficaces desde una mirada al ambiente creado por los directivos, los alumnos y los docentes en el contexto educacional “dicha concepción no se limita solo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo — profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación” (Sandoval, 2014, p. 160).

## **1.2. Escuelas eficaces y clima escolar**

Para el movimiento de Escuelas Eficaces, entendidas como las escuelas que trabajando con una población de alumnos en situación de pobreza obtienen buenos resultados, el clima escolar constituye un conjunto de factores presentes dentro de las instituciones que promueven una atmósfera positiva entre sus miembros.

Dentro de esos factores se encuentran: el liderazgo de los directores, el trabajo en equipo de los profesores y el relacionamiento entre todos los miembros de la institución. Según esta corriente investigativa el clima escolar es responsable en gran medida de los buenos resultados escolares de los alumnos (Weber, 1971; Rutter et al., 1979; Brookover et al., 1979; Edmonds, 1982; Purkey y Smith, 1983; Miller, 1985; Bolívar, 2002; Murillo, 2007; Román, 2008; Gvirtz, Zacarias y Abregú, 2011; Herrera, 2012; Branch, Hanushek y Rivkin, 2013; Gros, Fernández-Salinero, Martínez, y Roca, 2013; Monteiro, 2015; Quispe et al., 2017).

Tanto el enfoque presentado por LLECE y el de las Escuelas Eficaces coinciden en que las instituciones que atienden a poblaciones vulnerables en contextos de pobreza y obtienen buenos resultados académicos poseen elementos organizativos, de funcionamiento y ambientes positivos de trabajo. Es decir, elementos relacionados directamente con el micro-clima escolar laboral.

Si se observan los resultados obtenidos por los estudios que han tomado como base los aportes del movimiento de Escuelas Eficaces, se puede constatar que los factores pertenecientes al clima escolar laboral se encuentran presentes de manera recurrente en todos los trabajos. Weber (1971) fue el primer investigador que identificó escuelas potencialmente eficaces y obtuvo un primer listado de factores organizativos inherentes a las escuelas que servían como diferenciadores de calidad: Liderazgo fuerte del director de las escuelas y atmósfera positiva entre profesores.

## **1.3. Buenos ambientes, buenos docentes**

Diferentes autores (Brookover et al., 1978; Rutter et al., 1979; Edmonds, 1982; Purkey y Smith, 1983; Miller, 1985; UNICEF, 2005) estudian también los procesos organizativos de escuelas consideradas como eficaces. Sus conclusiones se centran en gran medida en la existencia del trabajo en equipo de los profesores y el rol del director en el proceso de enseñanza.

En el Siglo XXI, muchas de las investigaciones llegan a las mismas conclusiones; es decir, los logros escolares de los alumnos dependen del trabajo en equipo de los profesores, el rol del director en el proceso de enseñanza y el tipo de liderazgo que ejerce (Bolívar, 2002; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Román, 2008; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Gvirtz, Zacarias y Abregú, 2011; Branch, Hanushek y Rivkin, 2013; Gros, Fernández-Salinero, Martínez y Roca, 2013; Monteiro, 2015).

Para Pedró (2010) el ambiente de trabajo es fundamental para el desempeño exitoso del

profesorado y para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Se considera importante la consolidación de equipos docentes que trabajen en grupo, y que se sientan identificados con la institución donde trabajan. Por su parte, Arnaíz (2012) sostiene que los Estados en la actualidad deben promover el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas para garantizar una educación de calidad para todos. Además, deben favorecer el trabajo colaborativo de los docentes de cada institución para la construcción de comunidades de aprendizaje, siendo este el puntal de la educación para el Siglo XXI.

En América Latina se han desarrollado aportes bajo esta línea; Román (2008) presenta el informe sobre la "Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe" donde también se consideran los aspectos organizativos y de relacionamiento institucional como factores asociados a la eficacia escolar. Por su parte Treviño et al. (2012) mencionan que "el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina" (p. 5). A partir de ello se puede afirmar, que una escuela con buen clima escolar es una organización donde existe colaboración entre directivos y profesores y en las que se promueve un trato respetuoso y afectivo entre todos los actores del proceso educativo.

Debarbieux (2012) afirma que la calidad de los equipos de adultos marca la diferencia entre una buena escuela y otra que no lo es. El bienestar y el rendimiento de los alumnos depende del bienestar de los profesores y eso se logra teniendo una planta docente estable laboralmente, con un liderazgo fuerte y cooperativo por parte de los directores y un buen acompañamiento a los docentes por parte de la administración escolar. En cuanto al efecto del clima escolar sobre el rendimiento sostiene que éste es mejor si el clima escolar es de implicación de los docentes, de justicia y de disciplina. Una disciplina que no debe ser ni demasiado estricta ni demasiado anárquica; sino, más bien una disciplina cooperativa que involucre el sentido de pertenencia a la institución y que propicie un clima de respeto a los derechos de todos.

Tuc (2013), demuestra que el clima de aula facilita el aprendizaje y que elementos como las relaciones interpersonales y el establecimiento de normas de convivencia pueden ser la diferencia entre el logro académico o el fracaso escolar. Por su parte Velázquez (2007) comprueba que los alumnos motivados; es decir, que estudian en ambientes amigables demuestran un mayor rendimiento académico y mayor estabilidad emocional.

En síntesis, en todos los estudios mencionados existen indicios que reflejan que el clima escolar laboral promueve los aprendizajes, la capacidad de trabajo cooperativo de las escuelas, el bienestar socioafectivo de los actores del proceso educativo, el rendimiento y la efectividad escolar (Cornejo y Redondo, 2001; Reynolds, 2006; Bryk et al., 2010; Treviño et al., 2012).

Partiendo de estos antecedentes, este estudio y su desarrollo en las escuelas públicas de Carchi, permitió identificar los factores inherentes al clima escolar laboral que favorecen el compromiso de los docentes y por ende influyen positivamente en el rendimiento de los alumnos.

---

## 2. Metodología

Para el análisis del clima escolar laboral de las escuelas de la provincia de Carchi se partió de los resultados de la prueba Ser Estudiante del 2015 realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2015). Los resultados de esta prueba indican que los estudiantes de Educación General Básica en Ecuador alcanzan mayoritariamente un nivel de desempeño promedio de 661/1.000 puntos. En este caso, la provincia de Carchi obtuvo 756 puntos siendo el mayor puntaje a nivel nacional.

Se utilizó una metodología cuantitativa a partir de una encuesta cerrada y autoadministrada a 207 docentes de 13 escuelas públicas de esta provincia. De estas 13 escuelas se identificaron 11 rurales y 2 urbanas. Todas atienden a una población vulnerable en términos socioeconómicos pertenecientes a los Quintiles 1 y 2 según la encuesta del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador (INEC, 2015). Las escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria y al azar. En cada escuela fueron encuestados todos los

docentes que laboran en ellas.

La información se recogió en dos momentos: a finales de 2016 y a comienzos de 2017. La encuesta fue diseñada y validada en escuelas de la provincia de Cañar de similares características y luego aplicada en Carchi. Este instrumento midió la opinión de los docentes acerca de la gestión institucional y pedagógica de sus escuelas. Se utilizaron preguntas para conocer su satisfacción con el ambiente escolar, con el liderazgo de los directores, con las relaciones interpersonales entre colegas, con el trabajo que realizan, con el compromiso con la institución, con el trabajo en equipo y, en síntesis, con el nivel de compromiso que tienen con la institución donde trabajan.

Las preguntas se organizaron en tres bloques que corresponden a las dimensiones teóricas adoptadas en la investigación:

1. Relaciones Interpersonales: buen trato, respeto en las relaciones interpersonales entre docentes, directivos, estudiantes y familias.
2. Satisfacción con el trabajo realizado: compromiso con la escuela, gusto por la profesión, motivación, satisfacción con la remuneración.
3. Ambiente laboral: liderazgo que prevalece en el centro, comunicación efectiva, funciones bien definidas, libertad de cátedra, retroalimentación, reconocimiento, respeto, orden y acogida.

Una vez recogida la información se realizó un análisis estadístico descriptivo que muestra las frecuencias y los porcentajes de las variables de interés. Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico R v.3.2.5.

---

## **3. Resultados y discusión**

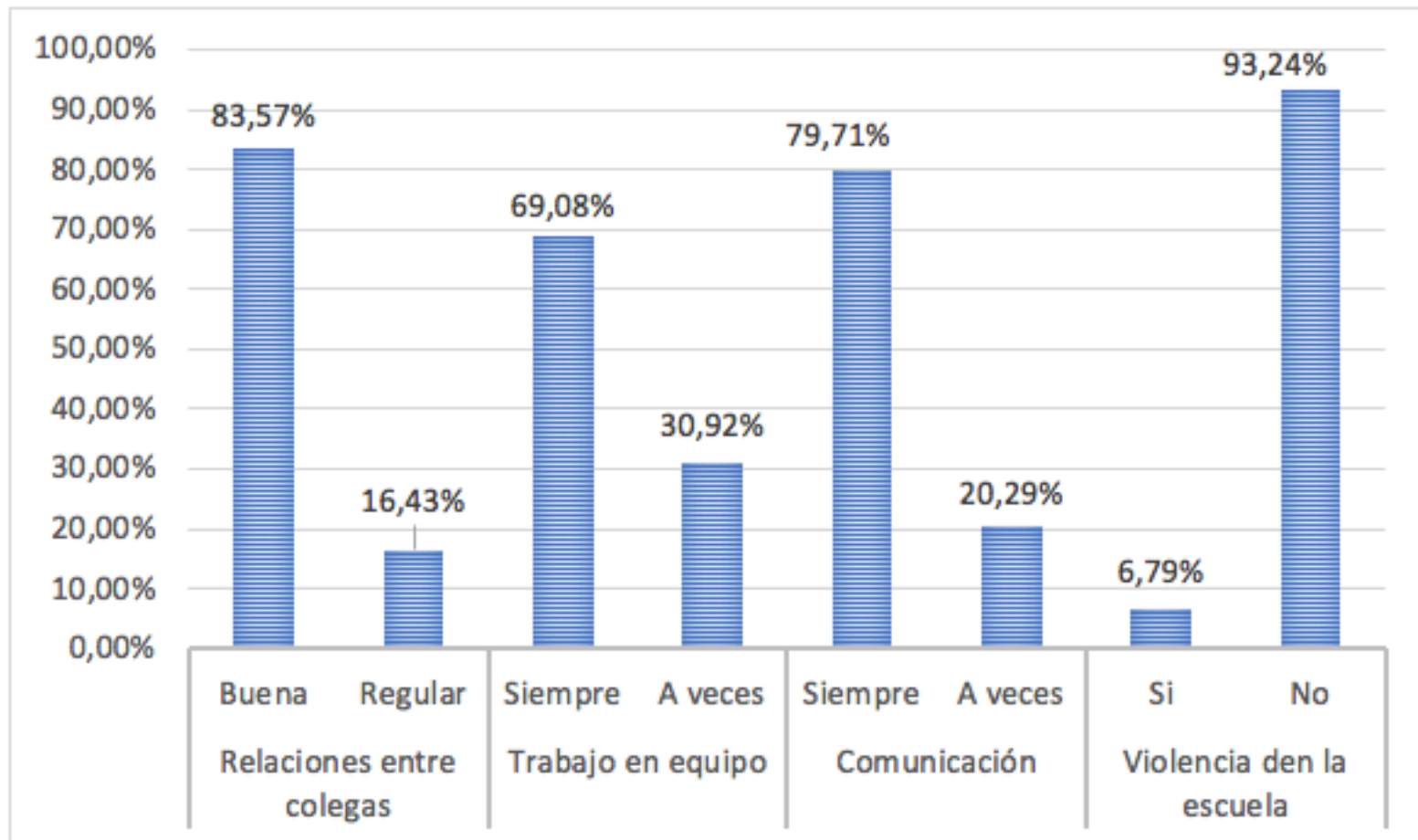
En las escuelas de la provincia de Carchi se encontró que el 66,2% de docentes se encuentran entre un rango de 41 y 60 años. En cuanto a los años de experiencia la mayor frecuencia está entre 11 y 20 años de servicio con porcentajes equitativos entre varones y mujeres.

A continuación, se presentan los resultados de la opinión de los docentes relacionados con los tres ejes estudiados: relaciones interpersonales, ambiente laboral y satisfacción con el trabajo realizado. Para ello se cruzaron los datos obtenidos desde diferentes preguntas que contribuyen con el análisis presentado.

### **3.1. Relaciones Interpersonales**

En el caso de las relaciones interpersonales puede observarse en el gráfico 1 que los docentes se encuentran altamente satisfechos en este ámbito. Afirman que existe una excelente relación con sus colegas (83,57%), en la escuela se fomenta el trabajo en equipo (69,08%), hay buenos canales de comunicación (79,71%) y no hay violencia en la escuela (93,24%). En diálogo con estos resultados el clima laboral influye en las labores desde el cotidiano de los docentes y ello articula sus relaciones con sus estudiantes permitiendo construir espacios de buena convivencia (Rodríguez, 2004; Sandoval, 2014; Corrales et al., 2017).

**Gráfico 1**  
Relaciones interpersonales



**Fuente:** Elaboración propia

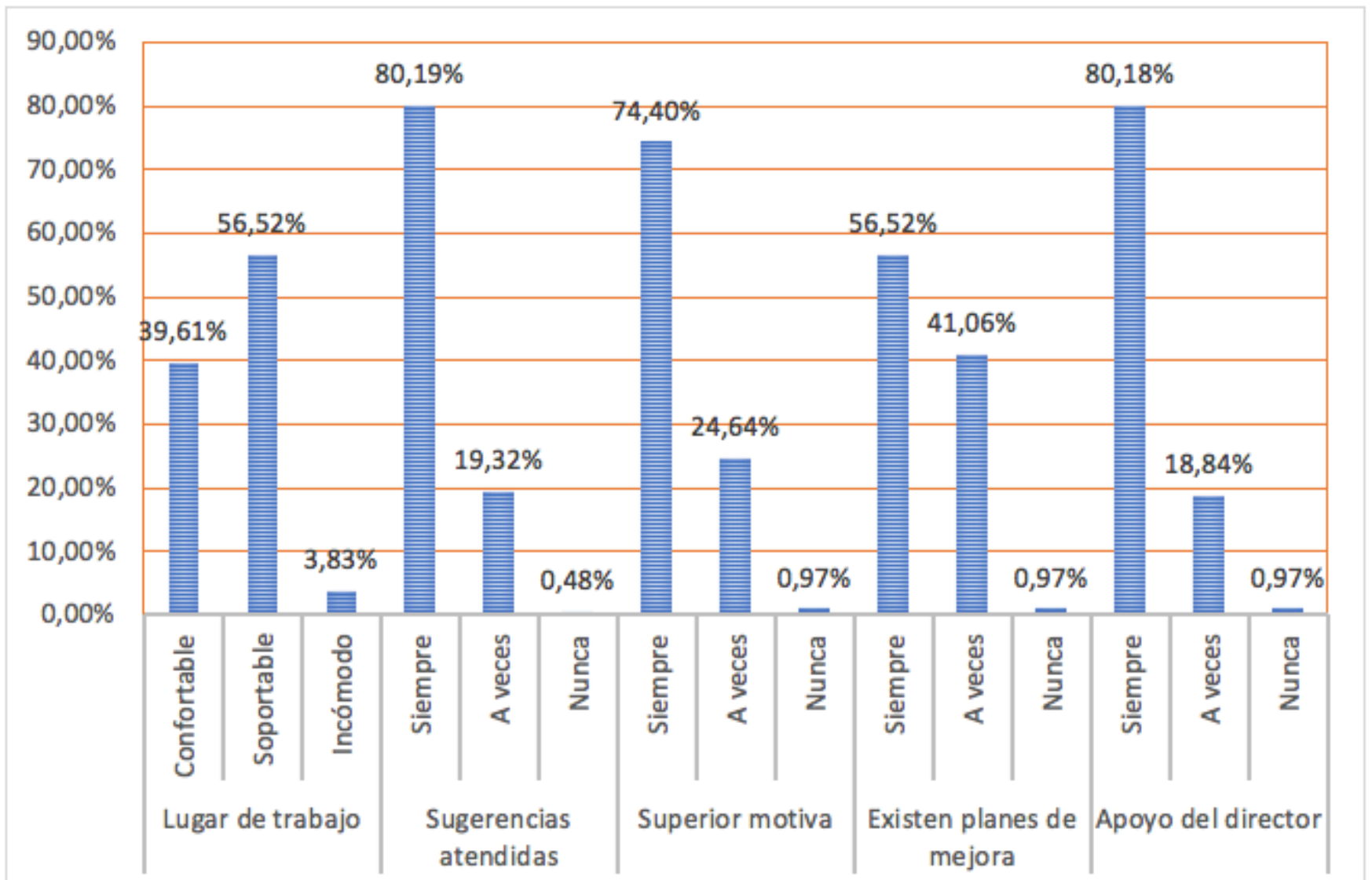
### 3.2. Ambiente laboral

Los gráficos 2 y 3 muestran una satisfacción media en cuanto a la infraestructura y el equipamiento de las escuelas. El 56,52% de los docentes consideran su sitio de trabajo como soportable, mientras un 39,61% como confortable. Esto podría significar que la infraestructura de algunas de las escuelas no es la más adecuada en algunos casos. En cuanto al equipamiento y los recursos materiales con los que cuenta la escuela el 51,69% de los docentes afirmó que eran regulares, mientras que el 43,96% los clasificó como buenos. Estos resultados reafirman los aportes de diferentes autores (Apolo, Murillo y García, 2014; Aristimuño y Parodi, 2017; Löbler et al., 2017) quienes llaman la atención sobre la relevancia que los recursos físicos toman en contextos escolares, pero también los aportes al trabajo docente y su actitud hacia el acompañamiento, liderazgo y cultura organizacional buscando siempre construir objetivos conjuntos.

Sin embargo, cuando los docentes opinan sobre el funcionamiento de las escuelas, la satisfacción aumenta y se identifica que los jefes inmediatos superiores escuchan las sugerencias de los docentes (80,19%). En algunas escuelas se cuenta siempre con planes para mejorar el trabajo de los profesores (56,52%), mientras que en otras esto sucede ocasionalmente (41,06%), se respeta la libertad de cátedra (83,57%) y las funciones de cada uno se encuentran claramente definidas (94,20%).

El liderazgo de los directores posee altos porcentajes de satisfacción y es catalogado como democrático por un 71,01% de los docentes encuestados, de igual manera el 74,40% percibe que su director mantiene elevada la motivación de los docentes, el 80,19% menciona que cuentan con el apoyo de los directores cuando hay dificultades, el 74,40% comenta que el director valora el trabajo realizado por los profesores y de igual manera que esta autoridad brinda retroalimentación al trabajo realizado (Siempre 49,76% y Algunas veces 46,38%). En este punto se ratifica la importancia del liderazgo efectivo en las escuelas como factor de eficacia escolar y de buenos resultados académicos de los alumnos. Es así como estos resultados dialogan con diferentes propuestas donde se resalta la figura del director como factor clave para el éxito de los docentes y alumnos (Weber, 1971; Rutter et al., 1979; Brookover et al., 1979; Purkey y Smith 1983; Edmonds, 1982 y Miller, 1985). Finalmente, los docentes perciben a sus escuelas como lugares amistosos (38,65%) y cordiales (51,21%).

**Gráfico 2**  
Ambiente Laboral

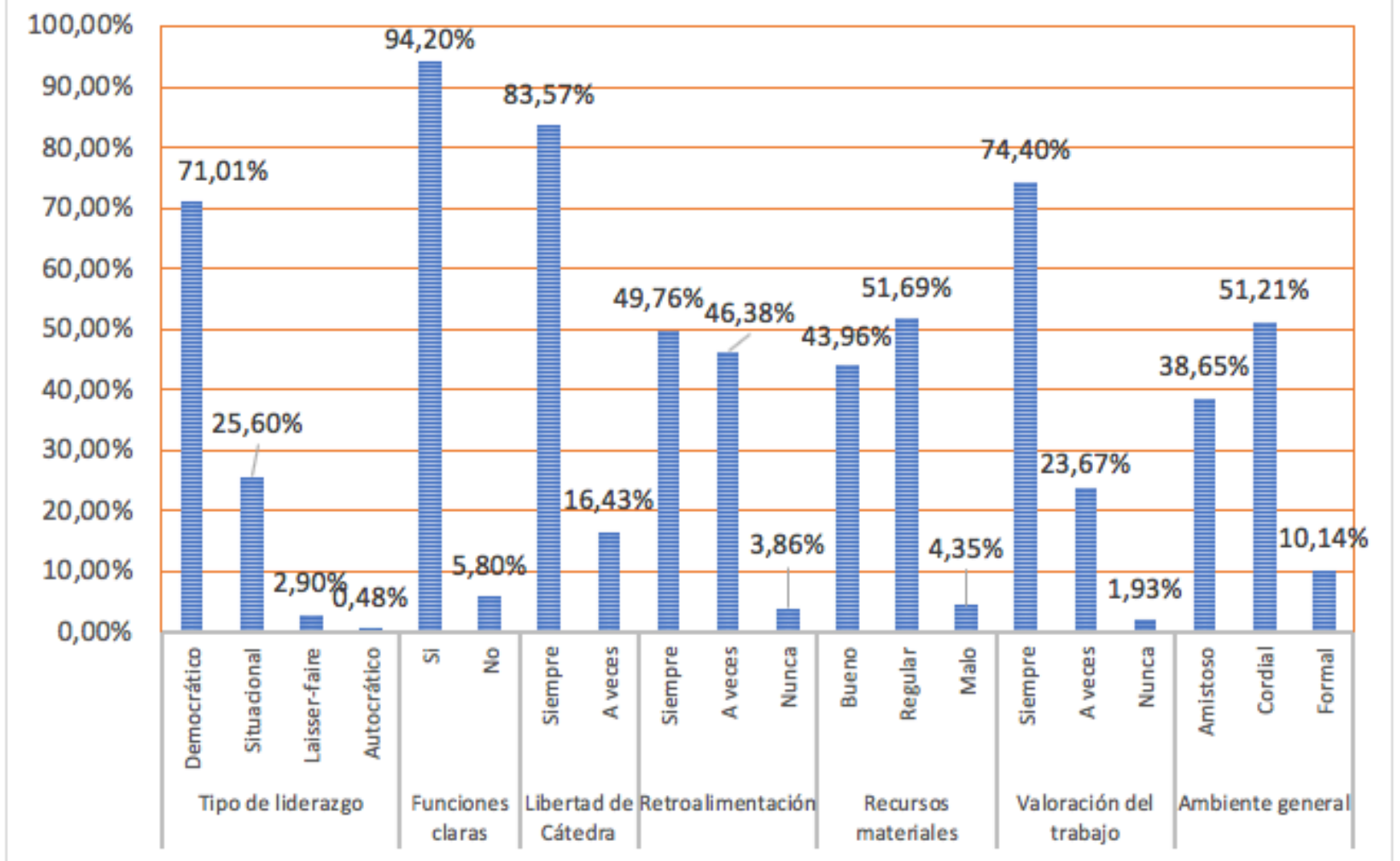


**Fuente:** Elaboración propia

-----

**Gráfico 3**  
Ambiente laboral





Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Satisfacción con el trabajo realizado

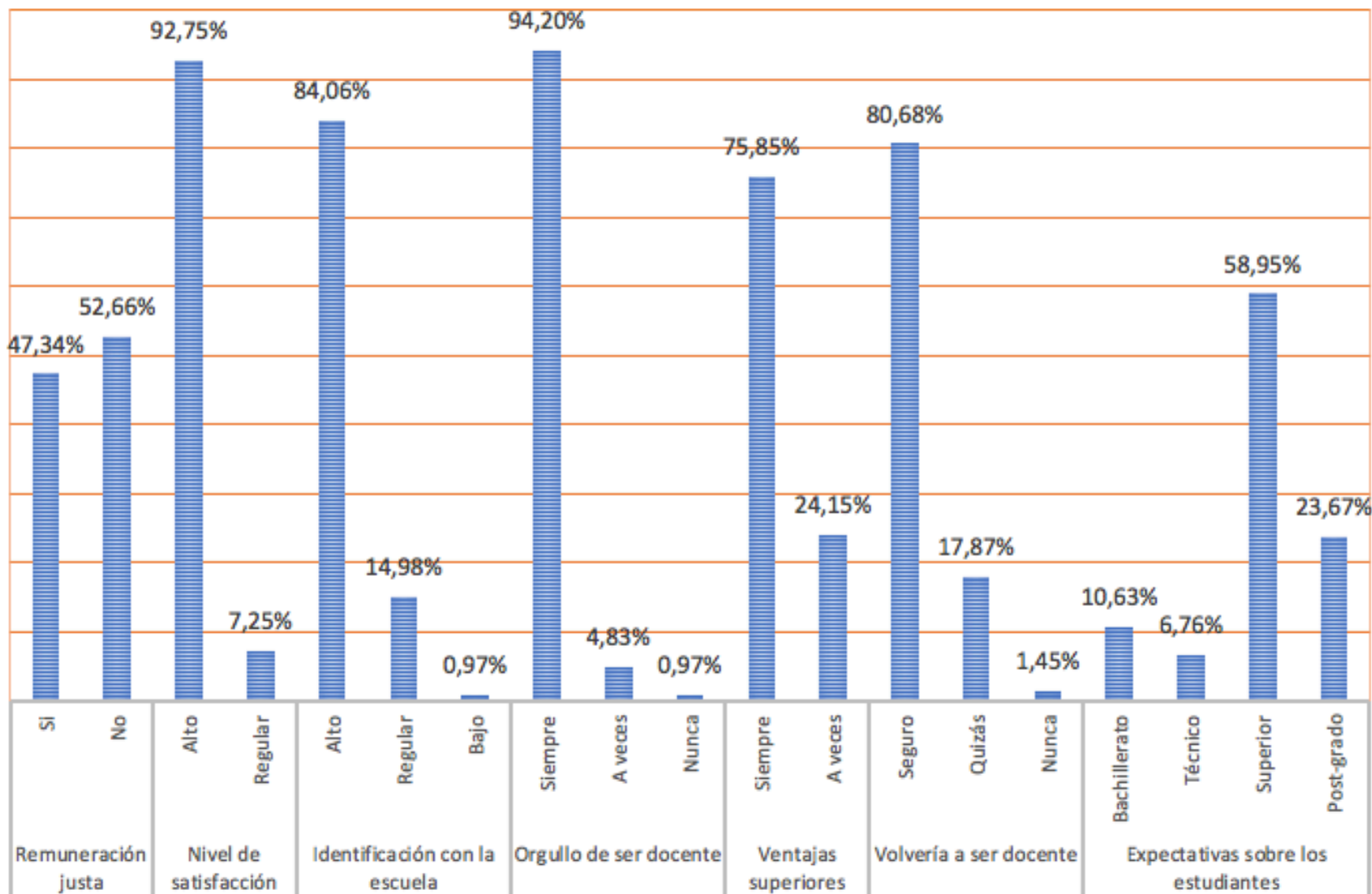
La satisfacción con el trabajo realizado también se encuentra expresada con altos porcentajes de aprobación. Así, por ejemplo, los docentes se sienten identificados y comprometidos con la institución donde trabajan (82,02%), además se sienten orgullosos de ser docentes (94,20%) y volverían a escoger la profesión si tuviesen que volver a empezar otra vez una carrera profesional (80,68%).

El salario tiene un menor nivel de satisfacción y consideran que su remuneración no es la justa (52,66%). Sin embargo, los docentes opinan que las ventajas de la profesión superan las desventajas (75,85%). En tal sentido, podría mencionarse que para los docentes de Carchi lo que realmente funciona como incentivo es la satisfacción del trabajo que realizan, el ambiente agradable en el que lo realizan y el buen liderazgo existente dentro de la institución. Con ello se ratifican los estudios que enuncian que la remuneración no es el incentivo principal para realizar un buen trabajo, demostrando que más importante que el salario en muchas ocasiones es la autonomía; comprendida como la posibilidad de decisión sobre el trabajo que se realiza, el deseo de mejorar y superarse (De Seta, 2009; Pink, 2011).

Las expectativas de los docentes con relación a sus alumnos son también altas. El 58,94% de los docentes de Carchi consideran que sus alumnos podrán estudiar en la universidad hasta obtener la licenciatura y el 23,67% opina que los alumnos obtendrán títulos de cuarto nivel. En la literatura especializada se les concede una importancia crucial a las expectativas de los docentes frente al éxito de sus alumnos. En diálogo con estos resultados diferentes autores (Rosenthal y Jacobson, 1980; Nickel, 1981; Rogers, 1987; Brophy, 1988; Valle y Núñez, 1989) presentan suficientes evidencias que permiten comprender que las expectativas de los docentes determinan en mayor o menor medida, el rendimiento de sus alumnos. Por lo tanto, concluyen Valle y Núñez (1989) que es sobrecogedor pensar que el docente influye en el hecho de que el alumno logre grandes éxitos o que por el contrario fracase académicamente.



**Gráfico 4**  
Satisfacción con el trabajo realizado



**Fuente:** Elaboración propia

## 4. Conclusiones

Los resultados sobre el estudio del clima escolar laboral realizado en las escuelas de Carchi permiten concluir que existe consistencia con lo que la literatura especializada ha señalado; en el sentido, de que el buen rendimiento en escuelas en situación de vulnerabilidad se relaciona con el bienestar y la convicción de los docentes.

También se observa que, aunque la infraestructura de las instituciones no recibe la mejor calificación por parte de los docentes, este factor no parece incidir en el clima escolar. Y también vale la pena resaltar que, si bien el trabajo en equipo es mencionado por casi 70% de los docentes, 30% indica que sólo a veces se logra; esto es interesante debido a que en escuelas con horarios de clase poco flexibles y docentes con alta carga administrativa y académica, es notable que puedan organizarse para trabajar cooperativamente. Esto permite suponer que la estructura de la institución debe apoyar y fomentar espacios colectivos en la vida cotidiana de las escuelas. Aquí juega un papel primordial la gestión del equipo directivo y su visión va más allá de lo administrativo y comprende la relevancia que toman aspectos emocionales dentro de las actitudes, motivaciones y decisiones de los docentes.

Llama la atención los altos porcentajes con los cuales los docentes califican el clima escolar favorable de las instituciones donde trabajan. En efecto, en las tres dimensiones consideradas: relaciones interpersonales, satisfacción con el trabajo realizado y ambiente laboral, la mayoría de las opiniones favorables se ubican por encima del 70% y en algunos casos, sobrepasa el 90%. Únicamente el salario, la infraestructura de la escuela y los recursos materiales se encuentran con porcentajes favorables menores al 50%.

Esto permite inferir que los docentes se sienten reconocidos y valorados en los espacios escolares. De igual manera, el clima escolar laboral desde la perspectiva de los docentes es de tranquilidad, armonía, buenas relaciones interpersonales y buena comunicación, lo cual

genera sentimientos de pertenencia con la institución. Los profesores trabajan con autonomía y reglas claras. También existe un manejo apropiado de la disciplina pues los docentes señalan la ausencia de violencia escolar. La convivencia al interior de las escuelas no presenta problemas importantes ni sobresaltos que obstaculicen el trabajo; por tanto, la construcción de este tipo de espacios genera articulaciones hacia la buena convivencia, pues manifiestan que sus sugerencias son atendidas y existen los canales de comunicación apropiados para llevarlas a las instancias superiores. Existe también un fuerte liderazgo institucional de los directores en el plano institucional, siendo éstos respetados por los docentes quienes confían en su gestión y en su capacidad para solucionar problemas.

Este estudio permite rescatar, valorar y reconocer (De Sousa Santos, 2010) de manera dialógica la importancia del rol del docente y la satisfacción que tienen desde diferentes aspectos de su labor cotidiana que no son necesariamente los económicos, además ello se verá reflejado y repercutirá de manera favorable directamente en sus estudiantes.

En síntesis, se puede afirmar que las escuelas en contextos desafiantes o vulnerables que obtienen buenos resultados poseen un clima escolar satisfactorio para todos los actores escolares que hacen vida en ellas. Este clima es en un porcentaje muy elevado, resultado del liderazgo ejercido por los directores. Vale mencionar que estas evidencias son contundentes y van de la mano con los resultados de otras investigaciones realizadas en las escuelas con características similares desde hace 50 años.

Para terminar, cabe resaltar la relevancia que toma este estudio desde un punto de vista metodológico pues contribuye a perspectivas que abordan investigaciones en contextos escolares no únicamente desde enfoques pedagógicos, curriculares o didácticos; sino, desde la gestión institucional. Es así como, el conocimiento de los diferentes factores que influyen en el desempeño escolar indica que las condiciones laborales materiales son menos importantes que la construcción de ambientes favorables y satisfactorios.

El abordar este estudio en escuelas en contextos vulnerables de la provincia de Carchi permitió poner en diálogo aportes internacionales desde otros estudios y propuestas teóricas. Esto es particularmente importante en Ecuador por cuando se cuenta con la medición de los resultados escolares realizado por el INEVAL, pero existen pocos trabajos empíricos que expliquen dichos resultados y que contribuyan con una interpretación en profundidad de los hechos observados, de esta manera el presente trabajo es una contribución a ello. Además, invita a que futuros estudios puedan tomar en cuenta esta investigación y replicarla en otras escuelas permitiendo plantear modelos adaptados a los contextos que aborden la gestión institucional escolar.

---

## Referencias bibliográficas

Apolo, D., Murillo, H. & García, G. (2014). *Comunicación 360: herramientas para la gestión de comunicación interna e identidad*. Quito: Facultad de Comunicación-Universidad Tecnológica Equinoccial.

Aristimuño, A., & Parodi, J. P. (2017). Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 141-157.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Arón, A., Neva Y., & Milicic, N. (2004). *Clima escolar*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. Disponible en: [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl).

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher Education*, 4(1), 1-18.

Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

BOLÍVAR, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62-69.

- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Vasco.
- Conejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), 11-52.
- Corrales, A., Quijano, N., & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65.
- De Seta, M. (2009). "Tutela administrativa y judicial de los derechos". En A. Godín Director & J. Alimenti Coordinadora. *Curso de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social* (577-618) Buenos Aires: La Ley.
- De Sousa Santos, (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Debarbieux, E. (26/04/2012) Mejorar el clima escolar: ¿por qué y cómo? [página web]. Recuperado de: <http://www.debats.cat/es/debates/mejorar-el-clima-escolar-por-que-y-como>.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40, 4-11.
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- Flores, M. (2005). Gestión del conocimiento organizacional en el taylorismo y en la teoría de las relaciones humanas. *Revista Espacios*, 26(2), 21-24.
- Flores, E., García, M., Ponce, C., Calsina, C., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 05-14.
- Gros, B., Fernández-Salinero, C., Martínez, M., & Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. Trabajo presentado en el XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Liderazgo y Educación", Universidad de Cantabria, Santander: España.
- Gvirtz, S., Zacarias, I., & Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Herrera, M. (2012). Gerencia escolar y calidad de la educación. En J. Ugalde Coordinador. *Educación para transformar el país* (27-41). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y CERPE
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INEC (2015). *Encuesta de condiciones de vida*. [página web]. Recuperado de: [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/ECV/ECV\\_2015/documentos/ECV%20COMPENDIO%20LIBRO.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/ECV/ECV_2015/documentos/ECV%20COMPENDIO%20LIBRO.pdf).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEVAL (2015). *Ser Estudiante. Primeros resultados nacionales*. Recuperado de: <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/> .
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación De La Calidad de la Educación (LLECE) (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* [página web]. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- López, M., Loaiza, K., Árias, M., & Sandoval, P. (2017). El éxito educativo de una pequeña provincia de Ecuador. En F. Murillo Coordinador. *Avances en liderazgo y mejora de la*

- educación. (pp. 440-444). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME
- López, M. & Loaiza, K. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza. *Cuadernos del CENDES*, 34(96), 87-107.
- Löbler, L., Viera, K., Löbler, M. & Paraboni, A. (2017). Factores influenciadores no desempenho das escolas públicas de ensino fundamental: uma análise multicasos. *Revista Espacios*, 38(10), 5-20.
- Mena, M. & Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *Documento Valores UC*. Santiago: Escuela de Psicología, Universidad Católica. [página web]. Recuperado de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf).
- Miller, S. (1985). Research on exemplary schools: An historical perspective. En G. Austin y H. Garber Editores. *Research on exemplary schools* (pp. 3-30). Nueva York: Academic Press.
- Monteiro, A. (2015). *The teaching profession: present and future*. Londres: Springer.
- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nickel, H. (1981) *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.
- Pink, D. (2011). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pedró, F. (2010). Incentivos salariales y resultados escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (399), 14-15.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 412-452.
- Quispe, G., Rodríguez, E., Arellano, O., & Ayaviri, V. (2017). La reforma educativa y su impacto en el clima organizacional y laboral en la educación básica escolarizada en Ecuador. *Revista Espacios*. 38(20), 23-33.
- Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535-560.
- Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor—MEC
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre la escuela eficaz. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO y LLECE.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and theirs on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Madrid: Marova
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2012). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Tuc, M. (2013). Clima de aula y rendimiento escolar. (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Vail, K. (2005). Create Great School Climate. *The Education Digest*, 71(4), 4-11.
- Valle, A. & Núñez, C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Investigaciones y Experiencias. *Revista de Educación*, (290), 293-319.

Velásquez, M. (2007). Motivación del adolescente y su incidencia en el rendimiento escolar. (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools.*

Washington, DC: Council for Basic Education.

UNICEF (2005): «Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores». [página web]. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2004/12/Directores1.pdf>.

---

1. Docente investigadora Universidad Nacional de Educación – UNAE. Doctora por la Universidad de Paris 8- Francia. [marielsa.lopez@unae.edu.ec](mailto:marielsa.lopez@unae.edu.ec)

2. Docente investigador Universidad Nacional de Educación – UNAE. Doctor por la Universidad del Egeo - Grecia. [stefos.efstathios@unae.edu.ec](mailto:stefos.efstathios@unae.edu.ec)

3. Docente investigador Universidad Nacional de Educación – UNAE. Doctor por la Universidad de Paris 8- Francia. [mariano.herrera@unae.edu.ec](mailto:mariano.herrera@unae.edu.ec)

4. Docente investigador Universidad Nacional de Educación – UNAE. Candidato a Doctor Universidad Nacional de La Plata - Argentina. [diego.apolo@unae.edu.ec](mailto:diego.apolo@unae.edu.ec)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 39 (Nº 35) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados