



UN ACERCAMIENTO A LA EFICACIA DOCENTE: PRIMARIAS COMUNITARIAS DEL CONAFE EN OAXACA

DR. ROSA MARÍA CRUZ AVENDAÑO
UNIVERSIDAD DE SOUTHAMPTON

TEMÁTICA GENERAL: PRACTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN

El presente reporte corresponde a uno de los tres niveles de escuela explorados en una investigación doctoral cuyo objetivo principal fue la identificación de factores que influyen en el desempeño escolar de alumnos de escuelas rurales multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el estado de Oaxaca. El estudio principal se encuentra ligado a la filosofía de *Eficacia Escolar* y al movimiento teórico-práctico de *Mejora Escolar*. El nivel aula -objeto de esta presentación- fue explorado a través de un método mixto para conocer el estado actual de la práctica docente multigrado así como los factores que influyen en la misma. Con el objetivo de medir las *oportunidades de aprendizaje* que se presentan en las aulas multigrado, se evaluó cuantitativamente las conductas y la cantidad de tiempo que los maestros dedican a actividades relacionadas con el aprendizaje. Las diferencias encontradas al comparar el estado de la práctica docente de maestros con base en su experiencia, sugieren que los jóvenes maestros del CONAFE (también llamados LECs) que tienen más de un año de experiencia son más eficaces en varios aspectos de su práctica docente. El análisis cualitativo permitió entender más a fondo las diferencias encontradas señalando los factores que influyen en los LECs respecto de su eficacia docente en las escuelas donde se realizó este estudio.

Palabras clave: eficacia docente, CONAFE, multigrado, educación rural en Oaxaca

INTRODUCCIÓN

La relevancia de entender los procesos escolares de las escuelas multigrado en México corresponde a que las primarias de este tipo representan un 44% del total nacional. En este sentido, los cursos comunitarios administrados por el Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) representan una cuarta parte de las primarias multigrado del país¹ (INEE, 2015). Es de notar que a la fecha, el CONAFE posee materiales pedagógicos diseñados tanto para las poblaciones que atiende como para la capacitación de los jóvenes que ofrecen sus servicios como docentes². Los jóvenes que se unen al CONAFE -llamados Líderes Educativos Comunitarios (LECs)- constituyen una pieza muy importante dentro de la triada de padres, alumnos y maestros que se forma dentro de las comunidades para que los cursos comunitarios puedan cumplir su función de proveer de educación básica a poblaciones alejadas y/o marginadas. Los jóvenes postulantes a LECs de educación primaria regularmente tienen el bachillerato concluido al momento que comienzan su capacitación inicial de seis semanas en las coordinaciones regionales del CONAFE. Resulta inevitable asumir que tanto la corta –y muchas veces deficiente- trayectoria académica de los LECs sumada a la carencia de una educación profesional docente resultan en una práctica docente limitada que a su vez, se suma a otras deficiencias propias del contexto rural como es el caso de Oaxaca.

La literatura concerniente a la *Eficacia Escolar* señala que la naturaleza de las escuelas es multinivel y cada nivel está contenido en el siguiente (e.g. nivel alumno o individual, nivel salón de clase, nivel escuela) siendo el nivel individual el que mayormente influye en el desempeño académico de los estudiantes en la gran mayoría de los países –incluido México- donde se ha estudiado el efecto escolar (Creemers, 1994; Creemers & Kyriakides, 2008; Blanco, 2011; Murillo & Román, 2011). De igual manera, diversos estudios internacionales han señalado la importancia del aula como el nivel más importante dentro de la escuela al explicar la mayor varianza en el desempeño académico de los estudiantes, en especial en relación con el efecto del docente el cual tiende a ser acumulativo durante los años de primaria (Reynolds & Teddlie, 2000; Sammons & Bakkum, 2011). En el caso concreto de los llamados contextos adversos (e.g. escuelas en zonas marginadas), la eficacia escolar a nivel del aula ha mostrado tener casi la misma relevancia que el nivel individual sugiriendo que una mayor eficacia docente en contextos vulnerables puede influir positivamente en la trayectoria académica de los estudiantes de dichos contextos (Muijs & Reynolds, 2010; Murillo & Román, 2011).

En este sentido, un concepto importante que se relaciona directamente con la eficacia docente es el de las *Oportunidades de Aprendizaje* (ODA) expuestas a los alumnos a partir de la selección y el conocimiento de los contenidos que el maestro enseña, así como el tiempo y métodos utilizados para la presentación y práctica de los mismos (Blanco, 2011; Muijs et al., 2014). Así también, los estudios de procesos dentro del aula han resaltado ciertas conductas de los docentes que están relacionadas positiva y consistentemente con el logro académico de los alumnos (Brophy & Good, 1986; Mortimore et al., 1988; Muijs & Reynolds, 2000). Teniendo en cuenta que el tema ha sido poco estudiado en

Latinoamérica³, este estudio considera tanto las ODA así como las conductas del docente que favorecen las mismas usando dos instrumentos utilizados en estudios comparativos a nivel internacional⁴.

Cabe destacar que el acercamiento al nivel del aula de las escuelas comunitarias en este estudio tuvo como propósito conocer el estado actual de la eficacia docente de los LECs en diez escuelas primarias CONAFE del estado de Oaxaca. Las comparaciones hechas en este estudio tuvieron como objetivo identificar los aspectos más relevantes de la práctica docente multigrado de docentes en servicio y los principales factores que inciden en ella.

DESARROLLO

Las escuelas que componen el grupo muestra son primarias comunitarias que con base en su trayectoria en la prueba ENLACE (2009-2012) fueron seleccionadas dentro de un diseño de casos atípicos (outier design) para el estudio principal. Todas las escuelas comunitarias de la muestra (n=10) son de tipo mestizo, 7 de ellas bidocentes y sólo 3 unidocentes al momento del estudio de campo. Para el análisis a nivel de aula, la muestra incluyó 16 LECs de primaria: 9 maestras y 7 maestros, todos ellos con un grado de escolaridad máximo de bachillerato terminado. Es de notar que tres LECs reportaron estar estudiando una carrera profesional docente a partir de su experiencia en CONAFE la cual es de 3 y hasta 6 años en aula multigrado. Seis maestros se encontraban en su segundo año de servicio mientras que siete LECs de la manifestaron estar en su primer año de servicio. Por lo tanto, éstos últimos se encuentran entre los más jóvenes de la muestra (18-20 años). Todos los maestros de la muestra fueron entrevistados y observados en el aula.

Las observaciones de clase (n=46) se hicieron a partir de video grabaciones de la primera hora de clase, la cual correspondió a la asignatura de Matemáticas siguiendo la planeación didáctica del CONAFE. Los instrumentos llamados ISERP y OTL en este estudio⁴ sirvieron de base para obtener tanto los porcentajes de distribución del tiempo en actividades relacionadas con clase así como la frecuencia de ciertas conductas del profesor hacia los alumnos a la hora de promover el aprendizaje. El instrumento OTL contempla tanto el número de alumnos trabajando en clase así como el tiempo de la misma distribuido en cinco actividades principales (Tabla 1). Como puede observarse en la Tabla 1, en general los LECs dedican poco más de la mitad del tiempo de clase a monitorear el trabajo de los alumnos. El porcentaje más bajo corresponde al tiempo que dedican a exponer or revisar un tema frente a grupo. Se puede decir que poco menos de un tercio de los alumnos en el aula está desarrollando o concentrado en alguna actividad en relación a la clase.

Tabla 1. *Distribución de tiempo de clase en las aulas multigrado*

<i>Actividad</i>	<i>N</i>	<i>Promedio (%)</i>	<i>DE</i>
Interacción con todo el grupo	46	7.25	15.58
Exposición frente al grupo	46	4.89	8.16
Monitoreo de trabajo individual/grupal	46	54.73	24.46
Gestión	46	21.26	17.51
Evaluación/revisión Alumnos	46	11.87	16.15
trabajando/atentos	46	71.41	14.06

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el instrumento ISERP contempla 50 conductas agrupadas en 7 categorías que representan habilidades docentes básicas (Tabla 2). ISERP usa una escala tipo Likert en la cual 1 representa conductas que rara vez se observan mientras 4 corresponde a conductas repetidamente observadas en la clase. De acuerdo a los resultados en ISERP, el promedio de habilidades docentes en las aulas multigrado de la muestra oscilan entre a veces (2 en la escala) y a menudo (3 en la escala) observadas dentro de la interacción maestro-alumno. Es notable que el *uso de técnicas para el control de grupo* se observa con más frecuencia por parte de los docentes de la muestra mientras que lo menos frecuente corresponde a la *variedad en los métodos de enseñanza* (Tabla 2).

Tabla 2. *Frecuencia de habilidades docentes en clase*

<i>Habilidades del desarrollo profesional docente (ISERP)</i>	<i>N</i>	<i>Promedio</i>	<i>DE</i>
1. Uso de técnicas para control de grupo	46	2.77	0.61
2. Habilidad para mantener una conducta apropiada en clase	46	2.41	0.46
3. Habilidad para mantener la atención en la clase	46	1.97	0.61
4. Habilidad para promover la revisión y práctica de contenidos	46	2.11	0.31
5. Habilidad para preguntar a los alumnos	46	2.50	0.34
6. Variedad en los métodos de enseñanza	46	1.93	0.65
7. Habilidad para establecer un buen ambiente dentro del aula	46	2.73	0.53

Fuente: Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, el diseño paralelo de método mixto en este estudio incluyó los análisis cuantitativo y cualitativo por separado. Sin embargo dentro del diseño se considera la posibilidad de que ambos análisis se comuniquen en ciertas etapas. Por esta razón las comparaciones hechas entre grupos de LECs obedecieron a los temas salientes resultado del análisis cualitativo de entrevistas y notas de campo.

Uno de los temas que sobresalieron fue un firme autoconcepto y madurez alcanzados por los LECs una vez terminado su primer año en comunidad, este tema incluyó aspectos como son niveles altos de resiliencia, seguridad y madurez para enfrentar situaciones adversas en clase y en la comunidad, así como una preocupación por mejorar las habilidades de lectoescritura y aritmética de los alumnos.

Así entonces, se observaron diferencias importantes entre la distribución de tiempo en clase y el número de alumnos activos al usar como punto de comparación la experiencia docente de los LECs. En general, aunque los LECs de mayor experiencia superan a los de primer año en todas las categorías OTL, la diferencia entre el número de alumnos atentos y/o activos en clase resultó estadísticamente significativa al 5% (Tabla 3).

Tabla 3. *Distribución de tiempo de clase y número de alumnos con base en la experiencia docente.*

<i>Actividad</i>	<i>Experiencia docente</i>	<i>n</i>	<i>Promedio (%)</i>	<i>DE</i>	<i>d</i>
Interacción con todo el grupo	Primer año	25	5.33	12.93	0.3
	Segundo año o más	21	9.52	18.31	
Exposición frente al grupo	Primer año	25	4.67	8.70	0.1
	Segundo año o más	21	5.16	7.67	
Monitoreo de trabajo individual/grupal	Primer año	25	53.03	25.59	0.2
	Segundo año o más	21	56.75	23.51	
Gestión	Primer año	25	22.45	19.43	0.2
	Segundo año o más	21	19.84	15.25	
Evaluación/revisión	Primer año	25	14.52	13.24	0.4
	Segundo año o más	21	8.73	18.91	
Alumnos trabajando/atentos*	Primer año	25	67.22	14.02	0.7
	Segundo año o más	21	76.41	12.70	

*Significativo al 0.05

Fuente: Elaboración propia

En relación a las habilidades relacionadas con el desarrollo profesional docente, la comparación favoreció notablemente al grupo de docentes más experimentados (Tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de habilidades docentes en clase por experiencia docente

Habilidades del desarrollo profesional docente (ISERP)	Experiencia docente	n	Promedio	DE	d
1. Uso de técnicas para control de grupo	Primer año	25	2.74	0.50	0.1
	Segundo año o más	21	2.81	0.73	
2. Habilidad para mantener una conducta apropiada en clase*	Primer año	25	2.26	0.49	0.8
	Segundo año o más	21	2.59	0.37	
3. Habilidad para mantener la atención en la clase*	Primer año	25	1.79	0.43	0.7
	Segundo año o más	21	2.18	0.73	
4. Habilidad para promover la revisión y práctica de contenidos**	Primer año	25	2.39	0.29	0.9
	Segundo año o más	21	2.69	0.40	
5. Habilidad para preguntar a los alumnos*	Primer año	25	2.40	0.28	0.6
	Segundo año o más	21	2.61	0.37	
6. Variedad en los métodos de enseñanza	Primer año	25	1.77	0.64	0.6
	Segundo año o más	21	2.13	0.63	
7. Habilidad para establecer un buen ambiente dentro del aula	Primer año	25	2.62	0.49	0.5
	Segundo año o más	21	2.86	0.55	

*Significativo al 0.05

**Significativo al 0.01

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias estadísticamente significativas abarcaron cuatro de los siete rubros del instrumento ISERP mientras que el resto de las diferencias fueron reforzadas –a excepción del uso de técnicas de control de grupo- por un efecto Cohen de tamaño mediano.

De igual manera, el análisis cualitativo mostró temas de importancia en relación con los LECs y su desempeño como docentes multigrado. Los temas salientes abarcan las fuentes de motivación, la planeación de las clases usando el modelo del CONAFE, el apoyo recibido dentro y fuera de la comunidad para la realización de la práctica docente, así como los problemas que usualmente enfrentan los LECs en el aula y la manera en la buscan resolver los mismos.

Al respecto de la *motivación* de los LECs, la mayoría de los participantes señalaron que la decisión de unirse al CONAFE fue la de obtener la beca que se ofrece para estudiar una carrera profesional. En un segundo lugar, la oportunidad de vivir una experiencia que consideran única -con base en experiencias previas de familiares y/o amigos- resultó una segunda fuente motivación. Sin embargo, los participantes señalan que la motivación inicial tiende a disminuir una vez que llegan por primera vez a sus comunidades designadas. Esto es debido a que se enfrentan a un proceso de adaptación donde los sentimientos de aislamiento, soledad, carencia de servicios, y a veces un cambio drástico en el tipo de alimentación -provista por los padres de familia- pueden incluso causar su baja del programa en el corto plazo. A este respecto, la importancia de la organización y el apoyo de los padres de las comunidades resulta ser un factor determinante en el proceso de adaptación de los jóvenes LECs. De igual forma, de acuerdo con las narrativas de los participantes, el proceso de adaptación en comunidad puede ser reforzado por los Capacitadores Tutores (CTs) que son enviados por parte de las coordinaciones regionales de CONAFE para apoyar en la planeación y desempeño en clase especialmente cuando se ha notado que el maestro no está totalmente listo al terminar la capacitación inicial. Los CTs también son enviados en algunos casos para mediar situaciones con los padres de familia y los LECs y así, disminuir el riesgo de que abandonen el programa una vez empezado el ciclo escolar. Finalmente, el análisis sugiere que durante los primeros meses los LECs vivirán su proceso de adaptación a la comunidad al mismo tiempo que aprenderán a planear las clases conforme al modelo, materiales y a los alumnos que tengan a su cargo.

En relación al tema saliente de la *planeación y práctica docente*, las narrativas de los participantes sugieren que la capacitación inicial no es suficiente ya que hay aspectos no considerados (e.g. niveles bajos de lectoescritura y aritmética, conducta de los alumnos) y que interfieren con su planeación y objetivos del día a día. De acuerdo con los participantes, el modelo pedagógico multigrado CONAFE resulta sencillo para realizar la planeación de clases ya que se tienen claro los objetivos a cubrir en el corto plazo así como el número de horas que corresponde a cada materia y temas. Los LECs más experimentados coinciden con que tienen la experiencia y capacidad de decidir la distribución de los temas y horas de acuerdo al aprendizaje de los temas que van mostrando los niños. Sin embargo, la gran mayoría de los LECs manifestó que las actividades de los manuales son repetitivas para los alumnos de segundo ciclo y que la creación de nuevas actividades representa un gran reto sobre todo cuando hay situaciones de conducta o atraso escolar por parte de los alumnos. A este respecto, se considera de gran ayuda cuando algún Asesor Pedagógico Itinerante⁵ (API) es

asignado a una comunidad para trabajar con los alumnos que presentan bajo rendimiento o circunstancias especiales que limitan su aprendizaje.

De igual forma, en las escuelas bidocentes se observó que el poner a un maestro de primer año con uno más experimentado le sirve al primero como una mentoría indirecta para la planeación de clases al mismo tiempo que el número de alumnos se distribuye entre ambos de común acuerdo y conforme a sus capacidades. Por ejemplo, se observó que las maestras –la mayoría en su segundo año- tienden a trabajar con los grados iniciales de común acuerdo con sus compañeros varones quienes no se consideran pacientes para lidiar con niños más pequeños. Sin embargo, también se pudo observar que generalmente en algún punto se intercambian los grupos y así, ambos maestros llegan a trabajar con todos los alumnos y balancear la carga de trabajo.

En relación a la capacitación docente (reuniones de tutorías o RTs) que reciben los LECs por parte del CONAFE, los participantes manifestaron que son de gran ayuda principalmente para nivelarlos en sus conocimientos de las asignaturas que imparten, sobre todo durante su primer año. Resulta notorio como las RTs también sirven a los jóvenes LECs a reforzar su sentido de pertenencia y propósito dentro del CONAFE al mismo tiempo que comparten sus experiencias y vivencias dentro de las comunidades para encontrar soluciones en conjunto. Las narrativas que denotan un sentido de supervivencia son comunes a los maestros de segundo año quienes al mismo tiempo que manifiestan un mayor seguridad al hablar de sus habilidades como docentes y que en algunos casos han sido reconocidas por las coordinaciones regionales y/o los padres de familia. Si bien es cierto que los maestros no han abandonado el objetivo de obtener la beca del CONAFE, se observa que ésta ya no constituye su primera fuente de motivación para seguir en la comunidad.

En relación con los *problemas dentro del aula*, hay una tendencia a no saber como reaccionar ante la negativa de los alumnos a trabajar en clase sobre todo en el caso de los maestros de nuevo ingreso quienes enfrentan sentimientos de frustración. Esto regularmente resulta en la asignación de actividades mecánicas (e.g. hacer series de operaciones matemáticas, copiar textos) desviándose de la planeación de clase original para tener mayor control sobre los alumnos. En general, los maestros manifestaron que los padres pueden apoyarlos reforzando las reglas del salón en clase, cosa que no ocurre de manera general en algunas de las comunidades de la muestra. Finalmente, los LECs con mayor experiencia, tienden a mostrar un compromiso más firme con el aprendizaje de sus alumnos que se refleja en objetivos y expectativas claras incluso cuando no hay suficiente apoyo de los padres o recursos disponibles en la comunidad.

Por otro lado, en los casos de las escuelas unidocentes, se observó que mientras el grupo sea de 12 niños o menos hay un mejor control de la clase y la atención hacia todos los alumnos y/o grados es más uniforme. Sin embargo, las reglas del CONAFE consideran que sólo cuando el número de alumnos es mayor a 16 alumnos la escuela puede volverse bidocente, esto no siempre se cumple debido a el número de LECs varía durante el inicio de año escolar. A este respecto, los LECs con más

experiencia manifestaron haber encontrado formas de distribuir su tiempo para poder atender a todos los grados en los casos en que haya alguna baja o ausencia por parte de sus compañeros docentes.

CONCLUSIONES

El nivel aula en relación con las oportunidades de aprendizaje provistas a los estudiantes por parte de los docentes ha sido escasamente estudiado en México. La exploración del nivel de aula de las escuelas primarias comunitarias en este trabajo permitió establecer un diagnóstico del estado de la eficacia docente en un contexto altamente rural como es el Estado de Oaxaca. De igual manera, los resultados de esta exploración contribuyen confirmar variables a nivel de aula que han resultado significativas o relevantes para el contexto mexicano como son la experiencia del docente y el tiempo dedicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje (ver Santibanez, 2010; Blanco, 2011).

Si bien es cierto que la profesionalización docente es el ideal para el desarrollo de habilidades previo a la experiencia en el aula, la presencia y expansión de los servicios de CONAFE durante sus 45 años en México confirma que sin el modelo de los cursos comunitarios, las comunidades de difícil acceso y/o de baja densidad poblacional muy difícilmente podrían tener acceso a la educación básica. La mayor parte del capital humano del CONAFE lo constituyen jóvenes cuyo deseo por acceder a una educación superior constituye el motivo inicial para postularse a ser maestro multigrado a pesar de su nula experiencia y su corta edad para ejercer la profesión. Este estudio sugiere que los jóvenes LECs alcanzan una profesionalización docente moldeada principalmente por la comunidad que los recibe, las experiencias con el modelo pedagógico multigrado en el aula, así como la colegialidad y mentoría recibida por pares y tutores del CONAFE. Las diferencias encontradas entre los maestros de primer año y sus contrapartes con más experiencia sugiere que las experiencias del primer año contribuyen a la formación de un autoconcepto como docente y líder al mismo tiempo genera un mayor compromiso con el aprendizaje reflejado en mayores oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.

Finalmente, a través de esta exploración se pudo demostrar la aplicabilidad de los instrumentos de la eficacia docente en el contexto rural mexicano. Las comparaciones hechas en este trabajo se basan en el principio de comparaciones justas ya que sólo se incluyeron jóvenes LECs activos en comunidad de características similares. De igual forma, las generalizaciones con base en el análisis estadístico sólo se pueden hacer con respecto de las poblaciones de las cuales fue tomada la muestra.

NOTAS

¹Las cifras en Oaxaca en relación a las primarias multigrado y cursos comunitarios son muy cercanas a las nacionales (INEE, 2015).

²El Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) diseñó el modelo pedagógico y los materiales didácticos para el programa de Cursos comunitarios. El material completo titulado Dialogar y Descubrir se utilizó por primera vez en el ciclo escolar 1993-1994, casi veinte años después de los primeros manuales (Rockwell, 1995).

³Bruns & Luque (2014) usando el método Stallings (1985) usaron una medición similar a la este estudio en términos con base en el tiempo de clase. Blanco (2011) explora las ODA en relación con el nivel sociocultural promedio de los alumnos de primaria y su aprendizaje en México.

⁴OTL (Opportunity to Learn) e ISERP (International School Effectiveness Research Project) han sido utilizados y validados en diversos estudios (ver Reynolds et al. 2002, Miao et al., 2015) para analizar y comparar la eficacia docente en diferentes países.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. *Distribución de tiempo de clase en las aulas multigrado*

Tabla 2. *Frecuencia de habilidades docentes en clase*

Tabla 3. *Distribución de tiempo de clase y número de alumnos con base en la experiencia docente.*

Tabla 4. *Frecuencia de habilidades docentes en clase por experiencia docente*

REFERENCIAS

- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México* México: El Colegio de México.
- Brophy, J., 1986. Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), p.1069.
- Creemers, B.P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- INEE, (2015). Panorama educativo de México. México, INEE
- Miao, Z., Reynolds, D., Harris, A., & Jones, M. (2015). Comparing performance: a cross-national investigation into the teaching of mathematics in primary classrooms in England and China. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 392-403.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R., (1988). *School matters: The junior years*. Open Books.
- Muijs, D. and Reynolds, D., 2000. School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School effectiveness and school improvement*, 11(3), pp.273-303.
- Muijs, D. and Reynolds, D., 2010. *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Murillo, F.J. & Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. (2000) The Processes of School Effectiveness. In: Teddlie C. and Reynolds, D. *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London, Falmer Press.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Stringfield, S., Teddlie, C., and Schaffer, E. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Routledge.
- Rockwell, E. (1995). Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural. *Llegar a los excluidos. Enfoques no formales y educación primaria universal*.
- Sammons, P. and Bakkum, L., 2011. Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), pp.9-26.



- Santibáñez, L. (2010) *Educación en Chiapas: Recomendaciones para mejorar los resultados y disminuir la desigualdad* [Presentación] Fundación Idea & W.K. Kellogg, Febrero, 2010
- Stallings, J., (1985). Effective elementary classroom practices. *Reaching for excellence: An effective sourcebook*, pp.14-42.