

FACTORES ESCOLARES ASOCIADOS AL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN IBEROAMÉRICA

*[School factors associated with socio-emotional development in Latin
American Countries]*

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Murillo, F. Javier (javier.murillo@uam.es)

Hernández-Castilla, Reyes (reyes.hernandez@uam.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

We present the results of an international research that intends to identify key factors associated with school and classroom socio-emotional achievement of Primary Education Students in Latin America countries. This Multi-level Study has been conducted with 4 analysis levels; we studied 5,603 students from 248 classrooms from 98 schools in 9 countries. We worked with 4 product socio-affective variables (self-concept, academic behaviour, social interaction and satisfaction with the school). The results showed a series of classroom and school factors that explain the socio-emotional development, consistent with those found in research on school effectiveness to cognitive factors.

Keywords

School Effectiveness, Socio-emotional factors, Education Quality, Latin America.

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación internacional que pretende identificar los factores de escuela y de aula asociados al logro socio-afectivo de los estudiantes de Educación Primaria en Iberoamérica. Se realizó un estudio Multinivel con 4 niveles de análisis, se analizaron 5.603 alumnos de 248 aulas correspondientes a 98 escuelas de 9 países. Se trabajó con cuatro variables de producto socio-afectivo (Autoconcepto, Comportamiento académico, Convivencia social y Satisfacción con la escuela). Los resultados arrojaron una serie de factores de aula y escuela que explican el desarrollo socio-afectivo, coherentes con los hallados en la investigación sobre eficacia escolar con factores cognitivos.

Descriptores

Eficacia Escolar, Factores Socio-afectivos, Calidad de la Educación, Iberoamérica.

Tradicionalmente, la Investigación sobre Eficacia Escolar se ha preocupado por identificar los factores que caracterizan las escuelas eficaces tomando como variables de producto diferentes medidas de resultados cognitivos tales como Rendimiento en Matemáticas o en Lengua (p.e. Reynolds y Teddlie, 2000; Murillo, 2005; Townsend, 2007). Desde ese planteamiento, ya tenemos una buena cantidad de información acerca de cuáles son

esos factores (Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1983; Levine y Lezotte, 1990; Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Sammons, 2007).

Sin embargo, conscientes de las limitaciones de tal enfoque y sensibilizados acerca de la incoherencia que supone centrarse sólo en variables cognitivas, desde hace algunos

años se viene insistiendo en la necesidad de considerar también variables de producto de carácter socio-afectivo, de tal forma que se dé cuenta del desarrollo integral de los estudiantes. En esa línea se encuentran trabajos como los de Knuver y Brandsma (1993), Samdal, Wold y Bronis (1999), Opdenakker y Van Damme (2000), Konu, Litonen y Autio (2002), Engels, Aelterman, Schepens y Van Petegem (2004), Gray (2006), o Van Petegem, Creemers, Aelterman y Rosseel (2008), entre otros.

En Iberoamérica, el número de estudios desarrollados que se amparan bajo el paradigma conceptual de la Investigación sobre Eficacia Escolar se ha ido incrementando. Así se destacó en la Revisión del Estado del Arte publicada sobre el tema hace pocos años (Murillo, 2003), o en la aparición de un capítulo dedicado monográficamente al tema en el *International Handbook on School Effectiveness and School Improvement* (Murillo, 2007). Sin embargo, no sería muy arriesgado afirmar que todos ellos se han focalizado en identificar los factores de eficacia a partir de variables de rendimiento cognitivas, sin estudiar otras variables de producto.

En este artículo se presentan los resultados de una investigación internacional cuyo objetivo es determinar los factores de la escuela y del aula asociados al logro socio-afectivo de los estudiantes de Primaria de Iberoamérica.

Fundamentación Teórica

Revisión de la literatura

El interés por conocer qué factores de la escuela y del aula están vinculados al rendimiento académico en áreas consideradas clave por su valor instrumental como son las Matemáticas, la Lengua, la Lengua Extranjera o las Ciencias Sociales ha sido el motor de numerosas investigaciones realizadas desde hace ya más de 40 años. Ello ha permitido recoger una abundante cantidad de datos empíricos que nos señalan qué elementos de la escuela y del aula son críticos para obtener

alto rendimiento en estas áreas del currículo. Pero no podemos olvidar que los alumnos no asisten a la escuela sólo para adquirir una instrucción en contenidos y procedimientos puramente cognitivos. Desde una perspectiva más amplia, se busca que los estudiantes adquieran una formación integral siendo más solidarios, con un concepto de sí mismo positivo y desarrollen su capacidad crítica (Hofman, Hofman y Guldemond, 1999; Leonard, Bourke y Schofield, 2004, Murillo, 2005; Townsend, 2007).

La Investigación sobre Eficacia Escolar, entre otros objetivos, busca determinar los factores de aula, escuela y contexto que caracterizan una escuela eficaz, entendiendo como tal:

...aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento previo y el nivel social, económico y cultural de las familias (Murillo, 2005: 30).

De esta forma, su interés radica en la identificación de los factores de escuela, de aula y de contexto asociados al desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, hasta ahora como ya se ha señalado, la mayoría de las investigaciones han puesto su atención en una serie de áreas del currículo y, tan sólo, de manera tangencial o en la mayoría de los casos completamente ausentes, en otros elementos que definen un desarrollo integral del estudiante. En definitiva, esta perspectiva se ha quedado más en un *desideratum* que en una realidad investigadora.

De igual forma, los productos socio-afectivos tales como asistencia escolar, actitudes hacia la escuela, comportamiento, motivación y autoestima pueden ser vistos como resultados intermedios que afectan y son afectados por el desempeño y el progreso de los estudiantes. Así, como señala Sammons (2007:17), "la promoción de mejores resultados cognitivos no debe ser vista como una alternativa, y menos como una barrera, res-

pecto a las productos socio-afectivos, o viceversa". De hecho, las relaciones son recíprocas, mejorar el aprendizaje de los estudiantes sin duda mejorará la autoestima y el compromiso, las actitudes positivas hacia la escuela, y también en sentido inverso.

Algunos trabajos clásicos como el llamado *Fifteen Thousand Hours* (Rutter, Mortimore, Ouston y Maughan, 1979) o el *School Matters* (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob, 1988) también han abordado el estudio de factores socio-afectivos. Efectivamente, el primigenio trabajo *Quince mil horas*, llamado así por lo que los autores estimaron que un estudiante pasa ese tiempo en la escuela a lo largo de los doce primeros años de vida escolar, fue un estudio longitudinal que analizó el progreso de unos dos mil alumnos con diferentes características, pertenecientes a doce centros de Secundaria, situados en Londres. En el mismo, además del resultado de los exámenes escolares como medidas de producto, se utilizaron otras medidas tales como "buen comportamiento", "delincuencia" o "asistencia a clase". Los resultados apuntaron no sólo a destacar las variables para la explicación de los resultados académicos, sino que vieron la importancia de algunos factores tales como el énfasis en lo académico, el comportamiento docente, el uso de recompensas y castigos durante la enseñanza, o la "amigabilidad" de la escuela para los alumnos.

La segunda gran investigación que analizó los factores escolares que inciden en los resultados socio-afectivos fue la llamada *Inner London Educational Authority's Junior School Project (JSP)* (Mortimore *et al.*, 1988), pero que pasó a la historia con el nombre del libro que refleja su informe final: *School Matters*. Su trascendencia es tal que Goldstein (1997), por ejemplo, afirmó que es la primera investigación en la historia de la eficacia escolar que cumple todos los requisitos mínimos necesarios para realizar cualquier tipo de inferencia válida. En la misma, se estudiaron, además de una serie de medi-

das de producto cognitivas, la evaluación del comportamiento del alumno por su docente, actitudes frente a la educación, medidas de cómo los alumnos creen que los perciben sus profesores y el Auto-concepto de los alumnos. La misma encontró doce factores que explicaban las diferencias de los centros: Liderazgo con propósito; Implicación de la subdirección; La implicación de los docentes; Consistencia entre docentes; Sesiones estructuradas; Enseñanza intelectualmente retador; Ambiente centrado en el trabajo; Atención reducida a pocos temas en cada sesión; Máxima comunicación entre profesores y alumnos; Escribir y utilizar las evaluaciones; Implicación de las familias y Clima positivo.

Poco después se publicó un estudio holandés que ha marcado la investigación sobre esta temática, en el norte de Europa, es el desarrollado por Knuver y Brandsma (1993). Sin embargo, es a partir de 1999 y hasta la actualidad cuando más trabajos sobre este tema se han desarrollado, especialmente en Europa. Así, se encuentran las investigaciones de Smyth (1999), Samdal, Wold y Bronis (1999), Opdenakker y Van Damme (2000), Thomas, Smees, Sammons y Mortimore (2001), Konu, Rimpelä y Lintonen (2002), Engels *et al.* (2004), Konu (2006), o la más reciente de Van Petegem *et al.* (2008).

Marco teórico

La elaboración de un marco teórico que oriente una investigación cuya finalidad es identificar los factores asociados al rendimiento socio-afectivo se enfrenta con decisiones a abordar: determinar qué variables de producto utilizar y cómo operativizarlas, y conocer si estos factores obtenidos con productos cognitivos son diferentes.

En la incipiente investigación sobre factores socio-afectivos resaltan dos preguntas que pueden ser clave: ¿cuáles pueden ser considerados los productos socio-afectivos? y ¿cómo pueden medirse? Estos temas son de vital importancia, dado que en función de

cómo se entiendan cuáles son esos productos, los factores que inciden en ellos variarán (Van Petegem *et al.*, 2008). Básicamente, podemos encontrar dos grandes tendencias. Así, por un lado, tenemos la visión más tradicional que considera variables tales como Autoconcepto, Comportamiento o Socialización. Como se ha visto, son las variables que se utilizaron tanto en el *Fifteen Thousand Hours*, como en el *School Matters* y buscan aportar esa imagen de lo que se entiende como "desarrollo integral".

Por otro lado, Knuver y Brandsma (1993) entendieron a los factores socio-afectivos como las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y hacia el aprendizaje. Estos autores usaron el concepto de "bienestar escolar" ("school well-being") ampliamente utilizado a partir de ese momento, entendiendo como tal experiencia (positiva o negativa) de los estudiantes hacia la escuela y su organización, así como hacia las aulas y sus docentes (Samdal, Wold y Bronis, 1999; Opdenakker y Van Damme, 2000). Sin embargo, la variable bienestar no es siempre fácil de explicar y mucho menos de medir (Knuver y Brandsma, 1993; Samdal, Wold y Bronis, 1999; Tymms, 2001). Interesante es la propuesta de Engels *et al.* (2004), quienes definen al bienestar de los alumnos como "un estado emocional positivo que resulta de la armonía entre la suma de factores de contexto específicos, por un lado, y las necesidades y expectativas personales hacia la escuela, por otro" (p. 128). La misma refleja una implicación dinámica y un cambio positivo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Art-haud-Day, Rode, Mooney y Near, 2005), y también refleja el ajuste entre la persona y el contexto (Kristof, 1996).

En esta investigación se ha optado por incluir variables "clásicas" tales como Autoconcepto, Comportamiento en el aula o Convivencia Social, pero añadiendo otra que da

la medida del bienestar del estudiante con la escuela: la "satisfacción con la escuela".

El segundo elemento consiste en determinar cuáles son los factores escolares y de aula sometidos a hipótesis. Obviamente estos deben partir de un marco teórico, en caso contrario, utilizando una metáfora de Cuttance (1987), nos convertiremos en pescadores que capturaremos todo aquello que caiga en nuestras redes, con el tamaño de los agujeros de las mismas como único criterio de selección, que no son más que el irrelevante criterio de la significación estadística.

Esta búsqueda está mediatizada por dos factores. De una parte, las investigaciones desarrolladas indican que no hay grandes diferencias, ni una base teórica que sustente las mismas, entre los factores obtenidos de productos cognitivos y los socio-afectivos (p.e. Sammons, 2007). Y, en segundo lugar, es necesario tener en cuenta investigaciones llevadas a cabo en un contexto análogo, en este caso en Iberoamérica (Fuller y Clarke, 1994; Harber y Davies, 1997; Murillo, 2007).

De esta forma, esta investigación parte de un modelo elaborado con dos fuentes principales. Por un lado, las revisiones de investigación más relevantes (p.e. Levine y Lezotte, 1990; Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Sammons, 2007); y, por otro, los resultados de las diferentes investigaciones empíricas de calidad desarrolladas en la Región en los últimos años (Willms y Somer, 2001; Cervini, 2002, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005; INEE, 2007; Murillo, 2007; Blanco, 2008). Además, las variables se han organizado en función de la unidad de análisis en cuatro niveles (estudiante, aula, escuela y país) y según la función de cada variable en Entrada, Contexto, Proceso y Producto (Escudero, 1997). En la figura 1 se muestra el modelo teórico a validar.

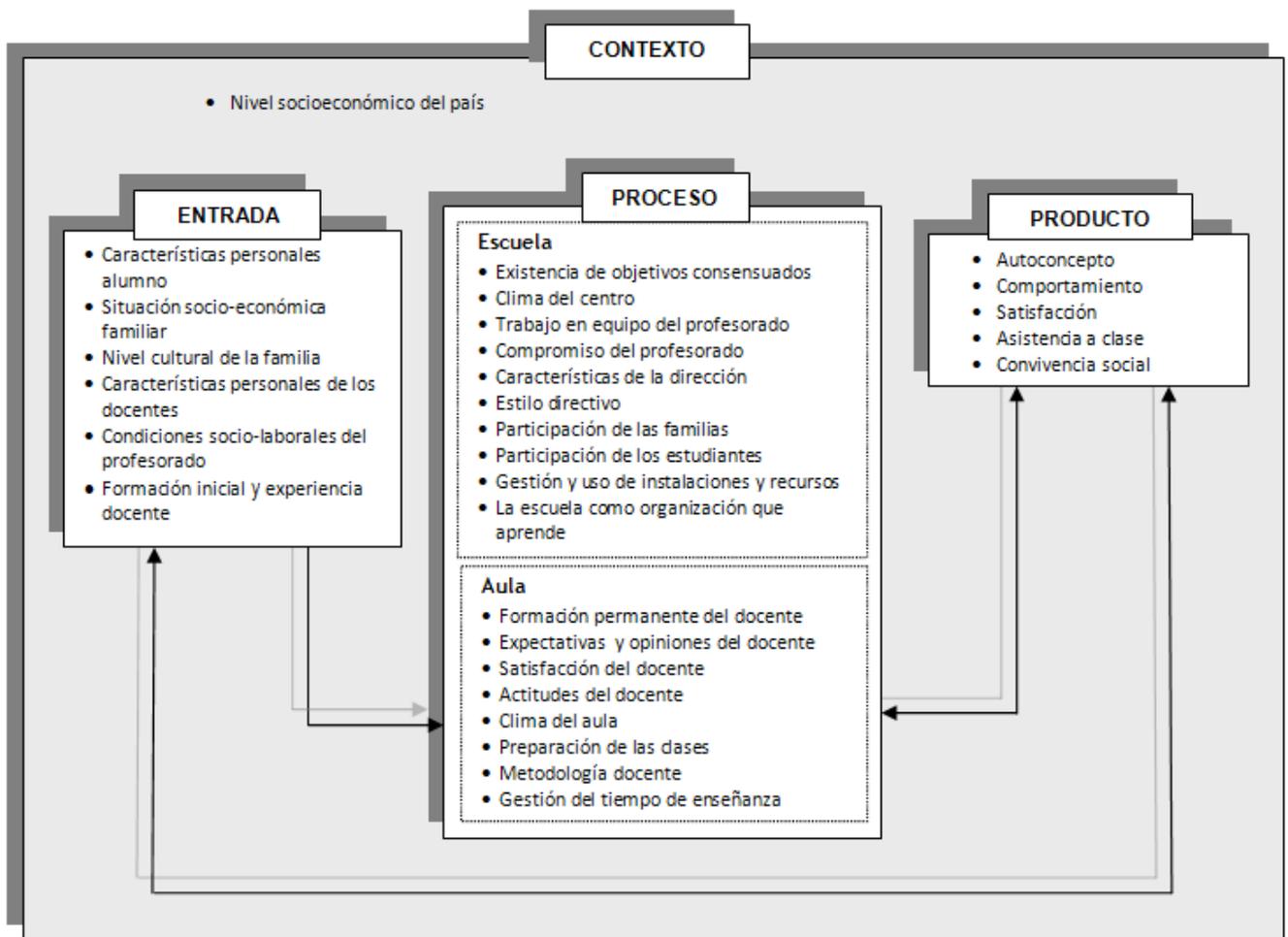


Figura 1. Modelo teórico a validar

2. Objetivos y Metodología

En la presente investigación se pretende *identificar los factores de escuela y de aula asociados al logro socio-afectivo de los estudiantes de Educación Primaria en Iberoamérica*. Con ello se busca participar en la construcción de una teoría de Eficacia Escolar más global y holística que, efectivamente, incluya los factores que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, adecuada al contexto social, cultural y educativo de Iberoamérica. Para ello se desarrolló un estudio ex post-facto mediante el enfoque metodoló-

gico de los Modelos Multinivel con cuatro niveles de análisis: estudiante, aula, escuela y país.

Como se ha señalado, tras una exhaustiva revisión de la literatura se organizaron los factores de estudio, considerando el nivel de análisis al que corresponden: país, escuela, aula y alumno, así como el papel que cada factor tienen en el modelo (contexto, entrada, proceso o producto), tal y como se muestra el cuadro 1.

Cuadro 1. Factores analizados en la investigación

Nivel 1 (alumno)	Nivel 4 (país)
<p>Entrada</p> <ul style="list-style-type: none"> * Genero (d) * Origen (nativo/inmigrante) (d) * Lengua materna (español/otra) (d) * Nivel socio-económico de la familia (z) * Nivel Cultural de la familia (z) <p>Producto</p> <ul style="list-style-type: none"> * Comportamiento académico (e) * Convivencia social (e) * Satisfacción con la escuela (e) * Autoconcepto (e) 	<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nivel socio-económico (z)
Nivel 2 (aula)	Nivel 3 (escuela)
<p>Entrada</p> <ul style="list-style-type: none"> * Características personales de los docentes: <ul style="list-style-type: none"> o Edad (c) o Género (d) * Condiciones socio-laborales del profesorado <ul style="list-style-type: none"> o Satisfacción con sus condiciones económicas (z) o Satisfacción con sus condiciones laborales (z) o Doble jornada (d) * Número de alumnos por profesor "al cuadrado" (rec) (c) * Formación inicial y experiencia docente <ul style="list-style-type: none"> o Años de formación inicial (c) o Experiencia como docente (c) o Antigüedad en el centro (c) <p>Proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> * Formación permanente <ul style="list-style-type: none"> o Horas de formación permanente (z) o Actitud hacia la formación permanente (z) * Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos (z) * Satisfacción del profesor <ul style="list-style-type: none"> o Satisfacción con la escuela (z) o Satisfacción con la dirección (z) * Actitudes del profesor <ul style="list-style-type: none"> o Cree que el castigo es un buen sistema (d) * Clima de aula (z) * Preparación de las clases (z) * Metodología docente <ul style="list-style-type: none"> o Metodología activa (z) o Metodología magistral (z) o Metodología participativa (z) o Metodología variada (z) o Atención a la diversidad (z) * Gestión del tiempo de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> o Puntualidad (z) o Interrupciones en el aula (z) o Días suspendidos (c) * Evaluación <ul style="list-style-type: none"> o Frecuencia de evaluación (z) * Participación de las familias (z) * Participación de los estudiantes (z) * Gestión y uso de recursos materiales y didácticos <ul style="list-style-type: none"> o Uso de los recursos tradicionales (z) o Uso de recursos tecnológicos (z) 	<p>Entrada</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nivel socio-cultural de la escuela (z) <p>Proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> * Existencia y conocimiento de objetivos consensuados <ul style="list-style-type: none"> o Existencia de Proyecto educativo (d) o Conocimiento de los objetivos por la comunidad (z) * Clima de centro (z) * Trabajo en equipo del profesorado (z) * Compromiso del profesorado (z) * Características de la dirección <ul style="list-style-type: none"> o Edad del director (c) o Experiencia directiva (c) * Estilo directivo <ul style="list-style-type: none"> o Estilo burocrático (z) o Estilo participativo (z) o Estilo pedagógico (z) * Participación de las familias (z) * Participación de los estudiantes (z) * Gestión y uso de las instalaciones y recursos <ul style="list-style-type: none"> o Limpieza de las instalaciones(z) o Calidad y adecuación de las instalaciones (z) o Calidad y adecuación de los recursos didácticos (z) o Calidad y adecuación de las TIC (z) * La escuela como organización que aprende (z)

Notas: d) Variable dummy. z) Variable tipificada. c) Variable centrada en la moda. e) Variable de escala con media 250 y desviación típica 50.

Se utilizaron cuatro variables de rendimiento socio-afectivo:

- *Comportamiento académico*, entendido como la percepción del docente acerca del desarrollo de cuatro tipos de conductas en situaciones escolares: enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso, asertividad y relaciones con los otros.
- *Convivencia social*: una medida de la percepción del docente del comportamiento de cada alumno en el aula en sus interacciones con los pares.
- *Satisfacción con la escuela*: a partir de la satisfacción del estudiante con los diferentes elementos de la escuela tales como el docente, sus compañeros o la escuela en su conjunto.
- *Autoconcepto*: entendido como la percepción que cada persona tiene de sí misma, lo que piensa o sabe de cómo es y de cómo lo ven los demás. Incluye tres áreas del autoconcepto académico (Lectura, Matemáticas y autoconcepto escolar general), cuatro áreas del autoconcepto no académico (escala de habilidades físicas, de apariencia física, de relaciones con los pares y de relaciones con los padres), y autoconcepto general.

Participaron en el estudio 5.603 alumnos de 248 aulas correspondientes a 98 escuelas de 9 países. Para su selección, se utilizaron dos criterios jerarquizados: en primer lugar, se siguió el de maximizar la varianza experimental, en este caso el desempeño de los alumnos de la escuela ajustado por su nivel socio-económico (eficacia escolar); en segundo término, se buscó obtener la máxima representatividad ecológica. Para cumplir con el primer criterio en la selección de las diez escuelas, en cada país se intentó seleccionar cuatro escuelas de alto desempeño, tres de bajo desempeño y las tres restantes de desempeño medio, ajustado en todos los casos por el nivel sociocultural. Dada la imposibilidad de tener, *a priori*, una estimación del desempeño de las escuelas, se partió de

los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales, así como la opinión de expertos, tales como los inspectores. Para obtener una cierta representatividad ecológica, se utilizaron tres criterios: región geográfica, de tal forma que las escuelas reflejasen la variedad regional de cada país; hábitat de la localidad donde están ubicadas, para lo que seleccionaron escuelas situadas en una megaciudad (más de un millón de habitantes), zona urbana (entre un millón y 25.000 habitantes) y zona rural (menos de 25.000 habitantes); y tamaño de las escuelas, de tal forma que se analizaron escuelas grandes, medianas y pequeñas, en función del tamaño medio de cada país. Respecto a las aulas, se decidió estudiar los grupos de tercer grado de Educación Primaria/Básica (8/9 años de edad modal), seleccionando todas las aulas de ese grado de las escuelas ya elegidas. Por último, se estudiaron todos los niños y niñas que asisten a esas aulas.

La recogida de los datos se realizó mediante una batería de 17 instrumentos:

1. *Test de autoconcepto* a partir del *Self-description Questionnaire (SDQ-I)* (Marsh, 1988; Marsh, Craven y Debus, 1991). Esta prueba mide el autoconcepto en general, el autoconcepto académico (lectura, matemáticas y escolar) y el no académico (relación con los padres, con los pares, apariencia física y habilidades físicas) mediante 56 preguntas tipo likert. Este Test de autoconcepto tiene una fiabilidad de 0,938.
2. *Informe de los docentes sobre el comportamiento académico y social de los alumnos*, a partir de la adaptación del Test de Autoconcepto Académico *Florida Key* (Purkey y Cage, 1973) realizada por Arancibia, Maltés y Álvarez (1990). Es cumplimentado por el docente para cada uno de sus estudiantes. Mediante 30 reactivos, indica la frecuencia con la que se presentan una serie de conductas. El índice de fiabilidad es de 0,952.

3. *Cuestionario general del alumno*, que indaga sobre sus características personales, hábitos culturales, sus actividades extraescolares, sus expectativas personales-académicas, su satisfacción con la escuela y las relaciones con sus compañeros y el docente.

4. *Cuestionario para las familias*, que aborda una serie de temas como el nivel socio-económico y cultural de la familia, las características de la familia, expectativas familiares sobre el nivel de estudios del niño, hábitos culturales, actividades extraescolares y apoyo de los padres.

5. *Cuestionario para los profesores del aula*, que recoge datos sobre sus características personales, formación inicial y permanente, satisfacción sobre sus condiciones económicas y laborales, sobre sus compañeros, características del aula, del grupo de alumnos, la metodología docente y la evaluación, su distribución del tiempo o la gestión del aula, así como sobre la participación de los padres y su implicación.

6. *Cuestionario para los profesores*, con el que se obtuvo información sobre sus características personales, experiencia, condiciones laborales, sus metas escolares y aspectos relacionados con la planificación y el trabajo en equipo, la dirección y la gestión escolar, otros de carácter estructural como la presencia y adecuación de instalaciones y recursos de la escuela, y finalmente su grado de satisfacción con los diferentes elementos de la escuela.

7. *Cuestionario de clima institucional*, se utilizó el desarrollado por el CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000) a partir de la adaptación realizada por Aurelio Villa (Villa y Villar, 1992) de la “Escala de Clima Escolar” de Marjoribanks (1980). Está conformado por 31 cuestiones tipo Likert y tiene una fiabilidad de 0,893.

8. *Cuestionario de estilo directivo* respondido por la dirección del centro escolar. Es una adaptación del “Cuestionario Multi-

factorial sobre Liderazgo Educativo” de Bernard Bass, adaptado al castellano por Roberto Pascual y Aurelio Villa (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993). Se completó dicho cuestionario con preguntas sobre su satisfacción con la escuela en general y aspectos específicos, la distribución de su tiempo laboral y las características de los directores.

9. *Formulario de información escolar* cumplimentado por un miembro del equipo directivo en el que se solicitaban datos sobre las características objetivas de las escuelas como su tamaño, número de profesores y alumnos, instalaciones y datos de la zona en la que está ubicada.

10. *Entrevista al director o directora* de la escuela. En ella se planteaban aspectos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional, la percepción de la eficacia institucional, sus fortalezas y debilidades, la escuela como organización que aprende, la participación del profesorado y el vínculo con la dirección, el clima escolar, la toma de decisiones; otros relacionados con el papel del director como asesor y supervisor y, finalmente, la política de la escuela respecto a la participación de los alumnos.

11. *Guía de observación del aula*. Está diseñada con tres instrumentos diferentes que miden: a) las características físicas del aula, b) actividades que está realizando el docente en el aula (se registran las actuaciones cada dos minutos durante una hora de clase y en dos sesiones en tres días consecutivos); y c) la percepción del observador-investigador acerca de la metodología docente, la gestión del tiempo o el clima del aula, entre otros elementos.

Todos los instrumentos utilizados fueron validados en los 9 países del estudio mediante una doble estrategia. En primer lugar, una validación por expertos en psicometría y en eficacia escolar, y por docentes de Primaria; y, en segundo lugar, una validación experimental que asegurara la calidad de los mismos.

El trabajo de campo fue realizado por un equipo de investigación de cada país a partir de unas estrictas pautas comunes. El equipo estuvo en cada escuela un promedio de una semana.

Para realizar los análisis se utilizaron Modelos Multinivel (o Modelos Jerárquicos Lineales) con cuatro niveles. Estos modelos, en esencia, buscan obtener el modelo que, partiendo del marco teórico previo, mejor se ajuste a los datos. De esta forma, el proceso de modelización seguido consiste en encontrar un modelo, lo más completo y parsimonioso posible, que se ajuste al modelo previo y que explique la mayor parte de la varianza en el rendimiento de los alumnos.

Dado que se estudian cuatro variables de rendimiento socio-afectivo, se realizaron otros tantos modelamientos multinivel, uno para cada variable. En todo el proceso se utilizó como programa para el análisis el MLwiN v2.02 y se realizó la estimación mediante el procedimiento de Mínimos Cuadrados Iterativos Generalizados (*Iterative Gene-*

ralised Least Squares - IGLS). En esencia el proceso seguido para cada una de las variables respuesta, es el siguiente:

1. *Estimación del modelo nulo*. Dicho modelo posee efectos aleatorios en los cuatro niveles y no incluye variables explicativas en ninguno de ellos, y sirve como línea de base para la estimación de la varianza explicada a partir de la cual se van evaluando las aportaciones de modelos más elaborados.

2. *Estimación del modelo con variables de ajuste*. A partir del modelo nulo, se añaden las variables consideradas de ajuste en la parte fija y, tras analizar si realizan una aportación estadísticamente significativa, se les incluye en la parte aleatoria y se analiza su comportamiento. Este modelo con las variables de ajuste es la base del planteamiento del valor añadido, dado que se trata de un modelo en el que se incluyen los factores externos que inciden en el rendimiento del alumno. El modelo sería el siguiente:

$$y_{ijkl} = \beta_{0,jkl} + \beta_{1,jkl}NSE_{ijkl} + \beta_{2,jkl}NCult_{ijkl} + \beta_{3,jkl}Genero_{ijkl} + \beta_{4,jkl}Origen_{ijkl} + \dots$$

$$\dots + \beta_{5,jkl}LM_{ijkl} + \beta_{6l}NSE_esc_{kl} + \beta_{7l}IDH_pais_l + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0,jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + \nu_{0kl} + \mu_{0,jkl}$$

$$\beta_{1,jkl} = \beta_1 + \varphi_{1l} + \nu_{1kl} + \mu_{1,jkl} \quad \dots \quad \beta_{5,jkl} = \beta_5 + \varphi_{5l} + \nu_{5kl} + \mu_{5,jkl}$$

$$\beta_{6l} = \beta_6 + \varphi_{6l}$$

Con:

$$[\varepsilon_{0ijkl}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{0,jkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[\nu_{0kl}] \sim N(0, \Omega_\nu) : \Omega_\nu = [\sigma_{\nu_0}^2]$$

$$[\varphi_{0l}] \sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma_{\varphi_0}^2]$$

Donde:

y_{ijk} son las diferentes medidas de producto socio-afectivo

NSEijkl, nivel socio-económico de la familia del estudiante

N_Cult i jkl, nivel cultural de la familia del estudiante

Rdto_previo i jkl, rendimiento previo del estudiante

Generoijkl, género del estudiante (varón/mujer)

Origenijkl, estudiante nativo o inmigrante

LMijkl, lengua materna del estudiante: español u otra

NSE_escjkl, nivel socio-económico de la escuela

IDH_paisk, índice de Desarrollo Humano de cada país

3. *Estimación de las aportaciones de factores de aula y escuela a partir del modelo de ajuste de forma individual.* Se estima la aportación de cada una de las variables de entrada y proceso (tanto del aula como de la escuela) para explicar la varianza del rendimiento del alumno a partir del modelo ajustado. De esta forma, se identifican los factores asociados al logro socio-afectivo. El procedimiento a seguir para su estimación es análogo al de la fase anterior. En primer lugar, se introduce cada una de las variables en la parte fija del modelo y se analiza si su aportación es significativa; si es así, se analiza si su aportación es significativa en la parte aleatoria.

4. *Estimación de los modelos con todas las variables de aula, y con todas las variables de escuela.* Por último, se elabora un modelo con todas las variables de cada nivel que han resultado significativas en la parte fija.

3. Resultados

Tal y como se ha señalado, el primer paso para identificar los factores asociados al desempeño socio-afectivo es la determinación de los cuatro modelos nulos, uno para cada variable de resultado (tabla 1).

Tabla 1. Modelos Nulos para las variables de producto de rendimiento socio-afectivo

	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción con escuela	Autoconcepto
Intercepto	253,84 (21,63)	253,73 (4,35)	251,59 (3,50)	253,63 (5,28)
Parte aleatoria				
Entre países	27,902 (21,63)	124,25 (80,77)	88,07 (52,15)	221,16 (118,20)
Entre escuelas	45,22 (30,34)	142,03 (74,71)	95,88 (35,22)	172,46 (45,84)
Entre aulas	246,35 (38,53)	706,59 (86,95)	191,99 (33,18)	192,37 (31,29)
Entre alumnos	2044,21 (39,49)	1332,70 (25,75)	2124,88 (41,05)	1678 (32,72)

A partir de los modelos nulos se elaboraron los cuatro modelos ajustados, es decir, con

las variables de ajuste (tabla 2). Aunque la función de los mismos es servir como base

para la identificación de los factores de proceso asociados, ofrecen algunas interesantes informaciones que merecen ser señaladas:

- Hay relación entre nivel socioeconómico de las familias y comportamiento, satisfacción con la escuela y autoconcepto, de tal forma que los niños con familias de mayores recursos se comportan mejor, están más satisfechos con la escuela y tienen un mayor autoconcepto. Concretamente el cuadro 3 informa que por cada desviación típica que aumente o disminuya el nivel socioeconómico de la familia, aumentará o disminuirá 2,82 puntos en comportamiento; 3,51 puntos en Satisfacción con la escuela y 1,85 en autoconcepto. Es importante recordar que las cuatro variables de producto están escaladas de tal forma que su media es de 250 y su desviación típica es de 50.

- El nivel cultural de las familias incide en el comportamiento de los niños en la escuela y en su autoconcepto de estos de forma directa. Un aumento o disminución de una desviación típica en el nivel cultural de las familias hace que disminuya o aumente 5,22 puntos en comportamiento y 2,49 puntos en autoconcepto.

- Las niñas se comportan mejor en la escuela, logran mejores índices en convivencia social y están más satisfechas con la escuela que sus compañeros, aunque su autoconcepto es más bajo. Concretamente, las mujeres tienen 7,09 puntos más en comportamiento, 4,73 en convivencia social, y 3,69 en satisfacción con la escuela; pero 2,45 puntos menos en autoconcepto.

Los estudiantes inmigrantes se comportan peor, están menos satisfechos con la escuela y su autoconcepto es más bajo: 18,23 puntos menos en comportamiento, 12,08 menos en satisfacción con la escuela, y 8,29 menos en autoconcepto.

- Los niños y niñas con una lengua materna diferente del español (lenguas indígenas habitualmente) están menos satisfechos con la escuela y tienen menor autoconcepto: 9,18 puntos menos en satisfacción con la escuela y 7,87 menos en autoconcepto.

- El nivel socio-cultural del barrio donde está la escuela sólo incide en la convivencia social. Con más precisión, los datos indican que para cada desviación típica que suba o baje el nivel socio-cultural de la escuela, aumentará o disminuirá en 5,95 puntos la convivencia social de sus alumnos.

- El nivel de desarrollo socio-económico de un país no influye en estas variables socio-afectivas.

Dado que estos resultados no se corresponden con el objetivo del estudio, no se profundizará en ellos, aunque sin duda, merecen una profunda reflexión.

De esta tabla 2 también se puede obtener el llamado "efecto país", el "efecto escuela" y el "efecto aula", es decir, la varianza de cada una de las variables de rendimiento socio-afectivo de los estudiantes explicada por cada uno de los niveles de análisis. Estos efectos son, en todos los casos significativos, lo que justifica y exige el uso de modelos de 4 niveles.

A partir de cada uno de estos cuatro modelos ajustados, se estima la aportación de cada una de las variables de proceso, en primer lugar individualmente (fase 3 del proceso de modelización) y luego con todas las variables de su nivel de forma simultánea (fase 4). Los resultados se muestran organizados en función de cada una de las variables de producto y diferenciando los factores de aula y de escuela.

Tabla 2. Resultados de los modelos multinivel ajustados de cuatro niveles para las variables de producto de rendimiento socio-afectivo

	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción con escuela	Autoconcepto
Parte fija				
Intercepto	251,49 (2,47)	249,21 (3,38)	251,16 (3,03)	255,67 (4,77)
NSE familia	2,82 (0,79)	NS	3,51 (0,79)	1,85 (0,75)
Nivel cultural familia	5,22 (0,77)	NS	NS	2,49 (0,75)
Género (varón/mujer)	7,087 (1,26)	4,73 (1,03)	3,69 (1,29)	-2,35 (1,16)
Origen (nativo-inmigrante)	-18,28 (3,40)	NS	-12,08 (3,48)	-8,29 (3,27)
Lengua materna (esp/otra)	NS	NS	-9,18 (3,16)	-7,87 (2,29)
NSC escuela	NS	5,98 (1,64)	NS	NS
NSC país	NS	NS	NS	NS
Parte aleatoria				
Entre países	33,91 (24,28)	50,61 (43,04)	62,45 (37,13)	176,47 (95,07)
Entre escuelas	36,06 (28,05)	89,82 (66,97)	38,68 (25,82)	131,93 (39,28)
Entre aulas	236,62 (37,10)	721,57 (88,02)	191,28 (32,65)	188,25 (32,54)
Entre alumnos	1996,63 (38,58)	1327,93 (25,66)	2117,38 (40,90)	1684,33 (32,54)

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

Factores asociados al Comportamiento académico

La primera variable de rendimiento socio-afectivo analizada es el comportamiento del alumno en el aula. La misma fue medida a partir de la valoración del docente sobre cuatro tipos de conductas en situaciones escolares para cada uno de sus estudiantes: enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso, asertividad y relaciones con los otros. De esta forma, lo que se tiene es la percepción del docente respecto al comportamiento de cada niño y niña.

El proceso de modelización multinivel hecho con cada variable individual indica que de todos los factores estudiados -que se muestran en el cuadro 1-, sólo son cinco los factores asociados al comportamiento académico que se encuentran tras el análisis de las diferentes variables referidas al nivel de aula: el género del docente, la satisfacción del docente, el clima del aula, la frecuencia de la evaluación y la opinión de que el castigo es una buena forma de abordar los problemas del aula generados por el comportamiento de los alumnos. Y una única variable de escuela: el compromiso de los docentes con la escuela.

La tabla 3 aporta los datos precisos:

- Si el docente es mujer, el comportamiento académico de sus estudiantes es 8,902 puntos mejor;
- si el docente del aula defiende el uso de castigos en determinadas ocasiones, el comportamiento baja 6,77;
- el aumento o disminución de una desviación típica de la satisfacción del docente con la escuela hace que aumente o disminuya en 4,21 puntos el comportamiento de sus estudiantes;
- el aumento o disminución de una desviación típica del clima escolar hace que el comportamiento de los estudiantes de la misma suba o baje 5,33 puntos;
- una desviación típica de aumento en la frecuencia en la devolución de los resultados de evaluación hace que mejore el comportamiento en 2,92 puntos; y
- el compromiso de los docentes de la escuela está asociado al comportamiento académico de los estudiantes de esa escuela, de tal forma que por cada desviación típica que aumente el compromiso, se incrementará en 4,28 puntos el comporta-

miento de todos los niños y niñas de la escuela.

Tabla 3. Estimación de cada una de las variables a partir de los modelos ajustados para Comportamiento en la escuela

	Individual	Por niveles
Factores de aula		
Genero del docente (varón/mujer)	8,02 (2,97)	5,47 (1,02)
El docente defiende el uso de castigos	-6,77 (3,15)	NS
Satisfacción del docente con la escuela	4,21 (1,22)	3,99 (1,22)
Clima de aula	5,33 (2,33)	NS
Frecuencia evaluación	2,92 (1,22)	NS
Factores de escuela		
Compromiso del profesorado	4,28 (1,94)	4,28 (1,94)

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

La fase 4 en el proceso de modelización implica estimar dos modelos, uno con todas las variables de aula y el otro con la de escuela. En el primer caso, con las variables del nivel 2 (aula), sólo se mantiene la significatividad en dos de ellas el género del profesor y el compromiso del cuerpo docente. En el segundo caso, como sólo se contaba con una variable, el modelo para todo el nivel escuela sólo incluye esa variable.

Factores asociados a la Convivencia social del estudiante

La segunda variable del rendimiento socio-afectivo analizada es la convivencia social del alumno. Dicha variable se entiende como percepción del docente del comportamiento de cada alumno en el aula en sus interacciones con los pares.

El proceso de modelado multinivel indica que son doce los factores asociados a esta medida de rendimiento socio-afectivo: nueve de aula y tres de escuela.

Tabla 4. Estimación de cada una de las variables a partir de los modelos ajustados para Convivencia social

	Individualmente	Por niveles
Factores de aula		
Satisfacción del docente con la escuela	8,62 (1,83)	6,76 (1,86)
Clima de aula	19,98 (3,67)	NS
Metodología participativa	7,12 (2,15)	NS
Limpieza del aula	5,83 (1,58)	NS
Frecuencia evaluación	4,82 (1,90)	NS
Interrupciones en el aula	-7,93 (2,01)	-5,26 (2,02)
Atención a la diversidad	7,84 (2,01)	5,19 (2,01)
Puntualidad	5,63 (1,90)	NS
Utilización de recursos tradicionales en el aula	7,16 (1,99)	NS
Factores de escuela		
Conocimiento de objetivos por la comunidad	4,83 (2,38)	5,20 (2,06)
Frecuencia con la que se tratan temas pedagógicos	5,47 (2,76)	NS
Estilo directivo participativo	7,29 (1,96)	7,46 (1,87)

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

De esta forma, las aulas donde los estudiantes tienen un mayor desarrollo de la Convivencia social se caracterizan por los siguientes elementos (tabla 4):

- El docente está satisfecho con el centro donde trabaja.
- Hay un buen clima de aula (19,98).
- Metodología del aula definida por:
 - la realización actividades participativas (7,12),
 - la utilización de recursos didácticos tradicionales (7,16),
 - una evaluación frecuente (4,82), y
 - el docente atiende a los estudiantes de manera individual, especialmente aquellos que más lo necesitan (7,84).

- El aula está limpia (5,83).
- Tiempo de aprendizaje definido por:
 - pocas interrupciones en el aula (7,93),
 - y
 - las clases comienzan con puntualidad (5,63).

Obviamente, todos estos elementos están relacionados. La utilización de metodologías participativas y de recursos didácticos o la atención a la diversidad generan un buen clima en el aula, lo que hace que los docentes estén más satisfechos... y viceversa. Es decir, los docentes más contentos con el aula generan un buen clima lo que posibilita el empleo de metodologías más participativas.

En todo caso, no hay que olvidar que la variable dependiente es el comportamiento de los alumnos en el aula según la opinión del docente. De esta forma, es lógico que los docentes más satisfechos también consideren que el comportamiento individual de cada estudiante es mejor.

Respecto a las variables de escuela, tres se han mostrado significativas: el conocimiento de los objetivos del centro por parte de la comunidad escolar, la frecuencia con la que se tratan temas pedagógicos en las reuniones del claustro y un estilo directivo de carácter participativo. Es decir, aquellas relacionadas con una preocupación más pedagógica de la escuela, potenciada por un estilo de dirección que favorece la participación de la comunidad en su conjunto.

Factores asociados a la Satisfacción del alumno con la escuela donde estudia

Una cuestión importante es conocer qué aspectos del centro educativo y del aula logran que el estudiante esté más satisfecho con la escuela; qué elementos favorecen una mejor opinión de los alumnos y alumnas de la escuela de manera que conociéndolos permitan potenciarlos y, en definitiva, mejorar el bienestar de los estudiantes y, con ello, la calidad de la escuela.

Tabla 5. Estimación de cada una de las variables individuales a partir de los modelos ajustados con la variable producto Satisfacción hacia la escuela

	Individualmente	Por nivel
Factores de aula		
El docente defiende el uso de castigos	-7,19 (3,04)	NS
Satisfacción del docente con la escuela	4,02 (1,16)	3,42 (1,15)
Metodología activa	2,61 (1,19)	NS
Nº de días lectivos suspendidos	-0,57 (0,27)	NS
Atención a la diversidad	4,71 (1,27)	4,08 (1,26)
Puntualidad	2,69 (1,21)	NS
Uso de recursos didácticos tradicionales en el aula	2,70 (1,28)	NS
Factores de escuela		
Conocimiento de objetivos por la comunidad	3,79 (1,67)	3,34 (1,39)
Frecuencia con que se abordan temas pedagógicos	4,86 (1,86)	NS
Frecuencia reuniones de planificación	5,69 (1,61)	5,63 (1,45)
Participación de los padres	4,69 (1,63)	NS
Compromiso del profesorado	5,88 (1,87)	NS
Estilo directivo pedagógico	3,49 (1,26)	3,98 (1,14)
Limpieza instalaciones	3,49 (1,63)	2,93 (1,38)

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

Del proceso de modelado multinivel (tabla 5) se extraen las siguientes que las variables referidas al nivel de aula asociadas a una mejor opinión de la escuela son las siguientes:

- El profesor se siente satisfecho con la escuela (4,02).
- Las clases comienzan con puntualidad (2,69) y se suspenden pocos días (-0,57).
- El docente no defiende que el castigo es un sistema adecuado para controlar el comportamiento (7,19).
- La dinámica de la clase es de carácter práctico, en las que se utilizan estrategias

de resolución de problemas, redacciones y lecturas en clase (2,61).

- Se usan recursos didácticos tradicionales (2,70).
- El docente atiende individualmente a los estudiantes (4,71).

Estos datos aportan una imagen de un aula en la que los alumnos están satisfechos debido a que el profesor muestra una actitud positiva y un comportamiento consecuente, de manera que favorece un buen clima de trabajo en la que los alumnos se sienten atendidos de manera individual, potenciando un actitud activa en el trabajo y, por consiguiente, existe una opinión favorable hacia la escuela.

Desde el nivel de la escuela, los modelos multinivel muestran otra serie de factores asociados a la satisfacción de los alumnos con ella:

- Los objetivos de la escuela son conocidos por toda la comunidad educativa (3,79).
- Los profesores se sienten comprometidos con la escuela (5,88).
- Se planifican las tareas mediante reuniones frecuentes (5,69).
- En las reuniones del claustro se tratan temas pedagógicos (4,86).
- El estilo de liderazgo es pedagógico (3,49).
- Las familias participan en las actividades del centro (4,69).
- Las instalaciones escolares se mantienen limpias (3,49).

En definitiva, el comportamiento del profesor y su actitud, así como el sentido de “comunidad” vivido en la escuela son los dos elementos fundamentales para que los estudiantes se encuentren satisfechos con la escuela.

Factores asociados al Autoconcepto

El autoconcepto es un factor íntimamente ligado al desempeño, pero también al bienes-

tar y la calidad de vida de los estudiantes. El estudio de los factores asociados al desarrollo del Autoconcepto aporta una imagen de los elementos fundamentales que deben ser considerados para mejorar el aula y la escuela.

Tabla 6. Estimación de cada una de las variables a partir de los modelos ajustados para Autoconcepto

	Individual	Por niveles
Factores de aula		
Experiencia docente del profesor	0,45 (0,14)	0,40 (0,13)
Antigüedad en la escuela del docente	0,61 (0,17)	NS
El profesor cree que el castigo es un buen sistema	-6,71 (3,15)	NS
Número de alumnos en el aula (recodificado)	0,44 (0,21)	NS
Metodología docente activa	3,39 (1,13)	2,60 (1,30)
Utilización de recursos tradicionales en el aula	4,54 (1,36)	4,01 (1,32)
Factores de escuela		
Frecuencia con que se abordan temas pedagógicos	5,63 (2,57)	NS
Compromiso de los profesores	5,86 (2,40)	5,93 (2,31)
Edad director	0,42 (0,20)	0,42 (0,19)
Estilo directivo pedagógico	3,62 (1,74)	NS
Estilo directivo participativo	3,98 (1,86)	NS

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

Tal y como se observa en el cuadro 7, cuatro grandes factores del aula aparecen como asociados al autoconcepto del estudiante.

- La experiencia del profesor, entendida como los años que lleva ejerciendo la profesión y su permanencia en la escuela son factores asociados a un mejor autoconcepto. Efectivamente, cada año de experiencia más o menos respecto de la moda que tiene el docente hace que su autoconcepto se incremente o disminuye en 0,45; y con respecto a la antigüedad en la escuela en 0,61

- La metodología docente aplicada en el aula se puede concretar en dos factores que aportan valores estadísticamente significativos: el uso de una metodología activa (3,39 puntos por cada aumento en una desviación típica) y la utilización de recursos tradicionales en el aula (3,39). Entendemos la participación activa como el trabajo en clase mediante ejercicios, redacciones, lecturas, etc.
- El número de alumnos en el aula: los niños con un mejor autoconcepto se encuentran en clases de tamaño medio.
- La consideración del castigo como sistema adecuado para mantener la disciplina en el aula está inversamente relacionada con el buen autoconcepto de los estudiantes (6,71).

En conclusión, el trabajo del docente tanto con cada alumno como con el grupo tiene una influencia directa que favorece un positivo autoconcepto de los estudiantes.

Al estudiar los factores escolares aparecen también otros tres vinculados al autoconcepto. Son los siguientes:

- Compromiso de los docentes con su centro (5,86).
- Estilo de liderazgo entendido como un estilo pedagógico (3,62) y que fomenta la participación (3,98).
- La edad de la persona que ejerce la función directiva. Los resultados indican que por cada año que se aumente o disminuya, respecto a la moda, se incrementa o decrece en 0,42 puntos el autoconcepto de los estudiantes.

En el modelo global, estudiadas las variables de forma conjunta, no aparece ningún factor del nivel de la escuela. Mientras que en el modelo con todas las variables de escuela analizadas simultáneamente permanecen como significativos los coeficientes correspondientes a la edad del director o directora, y al compromiso de los profesores hacia la escuela.

4. Discusión y conclusiones

Tras la visión más analítica de los factores escolares y de aula asociados a los productos socio-afectivos, es necesario ofrecer una visión panorámica de tal forma que los árboles no nos impidan ver el bosque.

Revisando los *factores del aula* asociados a las variables de logro socio-afectivo se encuentra una visión algo difusa e incluso, a veces, poco coherente. Se han encontrado 16 factores que aportan de manera significativa a alguno de los modelos analizados. De ellos, ninguno es común a las cuatro variables de producto. Tres lo son en tres; seis en dos, y siete muestran una aportación significativa en una sola variable de producto.

A la luz de estos datos, es posible afirmar que existen cuatro grandes grupos de factores asociados al logro socio-afectivo: la actitud del profesor, su metodología, el uso eficiente del tiempo y el clima del aula. Vistos con un poco más de detalle:

1. La actitud del docente hacia la escuela es el factor de aula que más incide en el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes. Los docentes satisfechos con la escuela, comprometidos con el centro, sin duda, son quienes más contribuyen al desarrollo integral de sus estudiantes.
2. La metodología del docente aparece como asociada al logro socio-afectivo. Este factor se refiere a la atención a la diversidad de los estudiantes, el uso de una metodología activa que utiliza recursos didácticos no tecnológicos así como la realización de frecuentes evaluaciones que permiten al alumno situarse en su proceso de aprendizaje.
3. El uso eficiente del tiempo. Tres variables vinculadas con la regularidad de las clases tanto en el número de días lectivos impartidos, la puntualidad de las clases y escasas interrupciones en el aula.

4. El clima del aula como variable asociada a la satisfacción del estudiante con sus compañeros de clase.

Parece interesante comentar la presencia del género del docente como variable asociada al comportamiento de los alumnos. Una primera interpretación podría referirse al modo en que los hombres y las mujeres valoran el comportamiento de sus alumnos. Es decir, las mujeres parecen ser más generosas en su apreciación. Una segunda, quizá menos superficial, y ajustada a otros datos ya anali-

zados, se refiere al modo diferente en el que las mujeres llevan a cabo su clase. Profundizando en este hecho, se ha obtenido que existen diferencias en función del género de los docentes en el fomento de la participación de los estudiantes, el uso de metodologías más participativas en el aula, la atención de los alumnos de manera más individualizada y, por ejemplo, en la menor consideración del castigo como recurso para mantener la disciplina en clase, factores estos que pueden generar estas diferencias en el comportamiento de los estudiantes.

Cuadro 2. Aportación de las variables de aula y de escuela al logro socio-afectivo

	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción con la escuela	Autoconcepto
Factores de aula				
Experiencia docente del profesor	-	-	-	XX
Antigüedad del docente en la escuela	-	-	-	X
El docente defiende el uso de castigos*	X	-	X	X
Satisfacción del docente con la escuela	XX	XX	XX	-
Clima de aula	X	X	-	-
Número de alumnos en el aula (rec.)	-	-	-	X
Metodología docente activa	-	-	X	XX
Metodología docente participativa	-	X	-	-
Limpieza del aula	-	X	-	-
Frecuencia evaluación	X	X	-	-
Interrupciones en el aula*	-	XX	-	-
Nº de días lectivos suspendidos*	-	-	X	-
Atención a la diversidad	-	XX	XX	-
Puntualidad	-	X	X	-
Uso de recursos tradicionales en el aula	-	X	X	XX
Factores escolares				
Conocimiento de objetivos	-	XX	XX	-
Frec. abordaje de temas pedagógicos	-	X	X	X
Frecuencia de reuniones de planificación	-	-	XX	-
Participación de los padres	-	-	X	-
Compromiso de los profesores	XX	-	X	XX
Edad del director o directora	-	-	-	XX
Estilo directivo pedagógico	-	-	XX	X
Estilo directivo participativo	-	XX	-	X
Limpieza instalaciones	-	-	XX	-

Nota: X: Aportación significativa individualmente.

XX: Aportación significativa individualmente y en los modelos con las variables de su nivel.

(*) Relación inversa.

Los factores de la escuela asociados al logro socio-afectivo reiteran esa imagen poco

definida y escasamente consistente que hemos ido describiendo. Nueve son los factores que parecen asociados pero con una

contribución poco significativa en las cuatro variables de producto estudiadas. Presentados de manera jerarquizada, son los siguientes:

1. La preocupación de la escuela por temas pedagógicos. Estos datos se obtienen con base en la frecuencia con que se tratan temas pedagógicos en los claustros de profesores.
2. El compromiso del profesorado con la escuela: es un factor con una gran capacidad explicativa y que está presente en tres de las variables estudiadas.
3. El estilo directivo: es un factor que favorece el logro escolar socio-afectivo de los estudiantes en la medida que éste sea pedagógico y potencie la participación de la comunidad escolar.
4. La existencia de objetivos de la escuela y que estos sean conocidos y compartidos

por toda la comunidad escolar también contribuye al desarrollo de estos logros.

A ellos hay que añadir otros factores que igualmente están presentes en los resultados aunque de manera ocasional, entre ellos están: la participación de los padres, la edad del director o directora, o la limpieza de las instalaciones.

Los factores escolares y de aula asociados a productos socio-afectivos encontrados en la presente investigación son coherentes con los hallados en la investigación centrada en productos cognitivos. Efectivamente, tanto en las revisiones "clásicas" de investigaciones sobre eficacia escolar (p.e. Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997), como en las investigaciones desarrolladas en Iberoamérica (Murillo, 2007) han encontrado factores escolares y de aula que encajan perfectamente con los hallados en este trabajo (cuadro 3).

Cuadro 3. Comparación de los Resultados encontrados con las revisiones internacionales clásicas (Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore (1995) Scheerens y Bosker (1997) y las desarrolladas en América Latina (Murillo 2007)

	Cotton (1995)	Sammons, Hillman y Mortimore (1995)	Scheerens y Bosker (1997)	Murillo (2007)
Existencia de objetivos compartidos	Metas planificadas de aprendizaje	Visión y metas compartidas	Consenso y cooperación entre el profesorado	Sentido de comunidad
Clima de aula		Un entorno de aprendizaje, refuerzo positivo	Clima escolar y de aula	Clima escolar y de aula
Preocupación por temas pedagógicos	Énfasis por toda la escuela sobre el aprendizaje	Concentración sobre la enseñanza y el aprendizaje	Orientación hacia el rendimiento	
Frecuencia evaluación	Evaluación	Seguimiento del progreso	Potencial evaluativo	Evaluación
Compromiso del profesorado	Desarrollo profesional / aprendizaje cooperativo	Una organización de aprendizaje		Compromiso, actitud hacia la innovación
Liderazgo pedagógico y participativo	Gestión y organización escolar, liderazgo y mejora, liderazgo y planificación	Liderazgo profesional	Liderazgo educativo	Liderazgo
Participación padres	Implicación de la comunidad	Relación hogar-escuela	Implicación de los padres	Participación e implicación familias
Optimización del tiempo	Gestión y organización del aula		Gestión del aula	Gestión del tiempo
Metodología docente, Atención a la diversidad	Diseño y planificación del currículo	Enseñanza con propósito	Calidad del currículo, instrucción estructurada, instrucción adaptativa	Calidad del currículo
	Interacciones profesor-alumno	Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas
Alumnos en el aula, recursos usados				Infraestructuras y recursos

Sin embargo, también han aparecido tres grandes diferencias. En primer lugar, se ha encontrado una mayor profusión de factores de aula. Ello puede ser debido a que en la presente investigación se ha prestado especial interés a ese nivel. De esta forma, estos resultados no sólo no contradicen los de la investigación internacional, sino que los completan aportando mayores detalles.

En segundo lugar, se han encontrado factores asociados al desarrollo socio-afectivo, tales como el número de alumnos de aula, la experiencia docente, o el uso de recursos didácticos, relacionados con los recursos con los que cuenta la escuela que no aparecen en las revisiones clásicas, pero sí en los trabajos desarrollados en América Latina. Como ha sido demostrado (Murillo y Román, 2011), este hecho puede deberse a que los recursos sí son importantes en países en desarrollo, con grandes diferencias entre escuelas y con importantes carestías en muchas de ellas.

Por último, cabe señalar la aparición de un elemento un tanto discordante con trabajos anteriores pero de especial significación: que el docente considere que el castigo es adecuado ante los problemas de disciplina. Los resultados apuntan a que, en ese caso, el comportamiento de los estudiantes es peor, al igual que su satisfacción con la escuela y su autoconcepto. Parece claro que estrategias de refuerzo positivo son más eficaces, al menos, para el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes.

En todo caso, y quizá sea lo más relevante, se ha demostrado que lo que haga tanto la escuela en su conjunto, como cada uno de los docentes que la conforma tiene un efecto significativo en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes. Pero también, más allá de factores aislados, las buenas escuelas tienen una forma de ser y comportarse, una cultura especial que hace que no sólo los estudiantes aprendan lengua o matemáticas, sino que desarrollen un autoconcepto positivo o se sientan bien: el llamado "bienestar escolar"

(p.e. Samdal, Wold y Bronis, 1999; Opdenakker y Van Damme, 2000).

Este trabajo ha abordado un elemento tan importante en la teoría como descuidado en la investigación: el desarrollo de factores socio-afectivos. En estos momentos en los que la presión que sufren escuelas y docentes por mejorar los resultados cognitivos se está viendo multiplicada, en gran medida gracias al hiper-desarrollo de evaluaciones regionales, nacionales e internacionales, es necesario que la investigación siga insistiendo en que esos resultados, sin dejar de ser necesarios, no son suficientes. Pretender tener niños y niñas con altos desempeños en matemáticas, por ejemplo, sin ocuparse de su autoconcepto, de su sociabilidad o de su bienestar en la escuela es no sólo una tarea difícil, es una aberración.

Esta investigación ha realizado una primera aproximación a un mayor conocimiento de los factores de escuela y de aula que contribuyen al desarrollo socio-afectivo de los estudiantes de Iberoamérica. Hemos querido aportar algunas ideas para el avance de una teoría de la eficacia escolar más global, en un doble sentido: que sea coherente con el planteamiento de desarrollo integral que propugna, y que sea adecuada no sólo para los países desarrollados, sino también para los países con contextos sociales, económicos y culturales diferentes.

Sólo a través de una educación que trabaje en y para la Justicia Social se conseguirá una sociedad más equitativa, justa e inclusiva. Conocer qué factores escolares y de aula están asociados al desarrollo socio-afectivo de los estudiantes contribuye a poner en marcha innovaciones en los centros que ayuden a su mejora y, con ello, se favorece una educación de calidad, una educación en y para la Justicia Social.

Referencias

Arancibia, V., Maltés, S., y Álvarez, M. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*.

- Estandarización para escolares de 1° y 4° años de Enseñanza Básica*. Santiago: PUC de Chile.
- Arthaud-Day, M.L., Rode, J.C., Mooney, C.H., y Near, J.P. (2005). The subjective well-being construct: a test of its convergent, discriminate, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, 445-476.
- Blanco, B. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. *RELIEVE*, 8(2). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm
- Cervini, R. (2004). [Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemática de los estudiantes en el último año de la educación Media de Argentina. Un modelo de tres niveles](#). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cuttance, P. (1987). *Modelling variation in the effectiveness of schooling*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., y Van Petegem, K. (2004). Factors which influence the wellbeing of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3(1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 369-395.
- Gray, J. (2006). La Eficacia Escolar y Otros Resultados de la Enseñanza Secundaria: una evaluación de tres décadas de investigación británica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 16-28.
- Harber, C. y Davies, L. (1997). *School management and effectiveness in developing countries: The postbureaucratic school*. London: Cassell.
- Hofman, R.H., Hofman, A.H., y Guldmond, H. (1999). Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 354-366.
- INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México: El caso de la educación básica*. México: INEE.
- Knuver, J.W.M. y Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Konu, A.I. (2006). School well-being in Grades 4-12. *Health Education Research*, 21(5), 633-642.
- Konu, A.I., Litonen, T.P., y Autio, V.J. (2002). Evaluation of well-being in schools: a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 187-200.
- Konu A.I., Rimpelä, M.K., y Lintonen, T.P. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155-65.
- Kristof, A.L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurements, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Leonard, C., Bourke, S., y Schofield, N. (2004). Affecting the affective: Affective outcomes in the context of school effective-

- ness, school improvement and quality schools. *Issues In Educational Research*, 14.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Marjoribanks, K. (1980). *School environment scale*. Adelaide: Jai Press.
- Marsh, H.W. (1988). *Self Description-Questionnaire I. SDQ-I manual and research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. y Debus, R.L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multi-dimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). New York: Springer.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter. Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Opdenakker, M.C. y Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Pascual, R., Villa, A., y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Purkey, W.W. y Cage, B.N. (1973). The Florida Key: A scale to infer learner self-concept. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 979-984.
- Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 4, 427-452.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Samdal, O., Wold, B., y Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: CfBT.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Seligman M.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Smyth, E. (1999). *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second -Level Sector*. Dublin: Economic & Social research Council.
- Thomas, S., Smees, R., Sammons, P., y Mortimore, P. (2001). Attainment, Progress and Added Value. En J. MacBeath y P. Morti-

more (Eds.), *Improving School Effectiveness* (pp. 51-73). Buckingham: Open University Press.

Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.

Tymms, P. (2001). A test of the big fish in a little pond hypothesis: an investigation into the feelings of seven-year-old pupils in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 161-181.

Van Petegem, K., Creemers, B.M.P., Aelterman, A., y Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28, 451-468.

Villa, A. y Villar, L.M. (Coodrs.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, mo-*

delos e instrumentos de medida. Vitoria/Gasteiz: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.

Willms, D. y Somers, M.A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.

Notas

Investigación financiada por el Convenio Andrés Bello, organismo de cooperación internacional, gubernamental, conformado por: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Murillo, F. Javier (javier.murillo@uam.es). Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la [Universidad Autónoma de Madrid](http://www.uam.es). Fue Coordinador General del [Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación](http://www.llece.unesco.org) (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del [Centro de Investigación y Documentación Educativa](http://www.cide.es), (CIDE) Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la [Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar \(RINACE\)](http://www.rinace.org), Director de la [Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación \(REICE\)](http://www.riece.org); y co-director de la [Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa](http://www.riece.org). Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina, y con distintas agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello-. Su dirección postal es: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Avda. Tomás y Valiente. Campus de Cantoblanco. Crta. de Colmenar Viejo Km. 15500. 28049 Madrid. [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google / Find other articles by this author in](#)

[Scholar Google](#) 

Hernández-Castilla, Reyes (reyes.hernandez@uam.es). Profesora Contratada Doctora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, [Universidad Autónoma de Madrid](http://www.uam.es). Coordinadora del Máster Oficial en Calidad y Mejora de la Educación. Ha sido coordinadora de estudios de evaluación de carácter internacional como el TIMSS y el IAEP. Directora de estudios de la empresa DATAGRUPAL, dedicada a Evaluación e Investigación en Educación (Ministerio de Educación y la Consejería de Educación Comunidad de Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, del Programa de Nuevas Tecnologías). Miembro del grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social. GICE UAM. Codirectora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS. La autora de contacto para este artículo. Su dirección postal: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Avda. Tomás y Valiente. Campus de Cantoblanco. Crta. de Colmenar Viejo Km. 15500. 28049 Madrid. [Buscar otros artículos de esta autora en Scholar Google /](#)

[Find other articles by this author in Scholar Google](#) 

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Murillo, F. Javier & Hernández-Castilla, Reyes (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. <i>RELIEVE</i> , v. 17, n. 2, art. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm
Title / Título	Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. [<i>School factors associated with socio-emotional development in Latin American Countries</i>].
Authors / Autores	Murillo, F. Javier & Hernández-Castilla, Reyes
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 17, n. 2
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2011 (Reception Date : 2011 June 15 ; Approval Date : 2011 September 13. Publication Date : 2011 September 13).
Abstract / Resumen	<p><i>We present the results of an international research that intends to identify key factors associated with school and classroom socio-emotional achievement of Primary Education Students in Latin America countries. This Multilevel Study has been conducted with 4 analysis levels; we studied 5,603 students from 248 classrooms from 98 schools in 9 countries. We worked with 4 product socio-affective variables (self-concept, academic behaviour, social interaction and satisfaction with the school). The results showed a series of classroom and school factors that explain the socio-emotional development, consistent with those found in research on school effectiveness to cognitive factors.</i></p> <p>Se presentan los resultados de una investigación internacional que pretende identificar los factores de escuela y de aula asociados al logro socio-afectivo de los estudiantes de Educación Primaria en Iberoamérica. Se realizó un estudio Multinivel con 4 niveles de análisis, se analizaron 5.603 alumnos de 248 aulas correspondientes a 98 escuelas de 9 países. Se trabajó con cuatro variables de producto socio-afectivo (Autoconcepto, Comportamiento académico, Convivencia social y Satisfacción con la escuela). Los resultados arrojaron una serie de factores de aula y escuela que explican el desarrollo socio-afectivo, coherentes con los hallados en la investigación sobre eficacia escolar con factores cognitivos.</p>
Keywords / Descriptores	<i>School Effectiveness, Socio-emotional factors, Education Quality, Latin America.</i> Eficacia Escolar, Factores Socio-afectivos, Calidad de la Educación, Iberoamérica
Institution / Institución	Facultad de formación del profesorado y educación. Universidad Autónoma de Madrid (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

- © Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).
© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).