

Factores de riesgo escolar en la Educación Básica desde la percepción de los docentes de Ecuador

Manuel Ángel González Berruga – Universidad Antonio de Nebrija  0000-0001-7656-680X
 María de los Lirios Bernabé Lillo – Pontificia Universidad Católica del Ecuador  0000-0001-8711-0402
 Manuel Eduardo Espinoza Ávila – Pontificia Universidad Católica del Ecuador  0000-0002-3990-060X

Recepción: 27.11.2024 | Aceptado: 06.12.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: Manuel Ángel González Berruga  **0000-0001-7656-680X**

Citar: González Berruga, MA, Bernabé Lillo, ML, & Espinoza Ávila, ME (2024). Factores de riesgo escolar en la Educación Básica desde la percepción de los docentes de Ecuador. *REIDOCREA*, 13(46), 680-693.

Financiación: PUCE Sede Esmeraldas

Estudio de investigación de los factores de riesgo escolares

Área o categoría del conocimiento: Educación

Resumen: La perspectiva del riesgo escolar permite medir la calidad de la enseñanza poniendo el foco en el estudiante. Investigación de tipo descriptiva-interpretativa, no experimental, transversal y correlacional. Se genera un cuestionario ad hoc con 5 dimensiones y 34 ítems tipo Likert. Se utilizan métodos descriptivos, correlacionales y de análisis factorial. Se obtiene una muestra N=487 representativa de los docentes de la provincia de Esmeraldas, Ecuador. Los factores de riesgo se relacionan con la participación, la evaluación crítica de los estudiantes, la exigencia de un conocimiento profundo, la demanda de capacidades de alto nivel, la tenencia de recursos necesarios y la puntualidad de los estudiantes. Se observan diferencias significativas según el sexo, la financiación y ubicación del centro. Los ítems y dimensiones se correlacionan de manera positiva. Los factores de riesgo principales son la falta de recursos, de implicación de los estudiantes, de un proceso de enseñanza en el conocimiento y su relación con la vida de los estudiantes, de la atención a la diversidad y del trabajo en el aula en presencia del docente. Los centros fiscales y rurales presentan más elementos de riesgo. El apoyo al aprendizaje y la valoración de las diferencias son predictores del éxito escolar.

Palabra clave: Percepción docente

School risk factor in Basic Education from teachers' perspective

Abstract: The perspective of school risk allows measuring the quality of teaching by focusing on the student. Descriptive-interpretive, experimental, cross-sectional and correlational research. An ad hoc questionnaire with 5 dimensions and 34 Likert-type items is generated. Descriptive, correlational and factor analysis methods are used. A sample N=487 was obtained, representing teachers from the province of Esmeraldas, Ecuador. Risk factors are related to the participation, the critical evaluation of the students, the demand for in-depth knowledge, the demand for high-level skills, the possession of the necessary resources and the punctuality of the students. Significant differences were observed according to sex, financing and location of the center. Items and dimensions are positively correlated. The main risk factors are the lack of resources, the involvement of students, a process of teaching knowledge and its relationship with the lives of students, attention to diversity and work in the classroom in the presence of students. professor. Fiscal and rural centers present more elements of risk. Support for learning and valuing differences are predictors of school success.

Keyword: Teacher perspective

Introducción

Borra El concepto de calidad de la educación está en constante disputa y crítica por los actores políticos, filosóficos, sociales y culturales que integran el entramado educativo y social (Monarca, 2018; Vidal, 2007). La educación, entendida como una praxis, depende de la idea del ser humano (Yuste, 2005) que se incluye dentro de una sociedad determinada, dependiendo la calidad del proceso educativo de los fines y compromisos del currículum estatal donde se plasman las ideas, capacidades y valores que consideramos adecuados para integrarse en la sociedad (Alleem, 2020; Biesta, 2010). En la actualidad, los fines de la educación se insertan dentro de una retórica neoliberal

y globalizada donde la educación está al servicio de las necesidades económicas de los estados (Young, 2007; Escudero, 2000). Por esto, los datos para la evaluación y medición de la calidad se dirigen a buscar culpables, individualizar el fracaso y establecer sanciones (Schildkamp y Archer, 2017), en vez de generar procesos de cambio colectivo, redes de apoyo y generar soluciones colegiadas (Escudero y Martínez, 2012). Ante esta realidad, es necesario trabajar con enfoques que pongan en el centro al sujeto y se asienten en los valores con los que queremos construir la sociedad. La investigación se desarrolla desde la perspectiva del riesgo escolar que centra la atención en la probabilidad del estudiante de ubicarse en situaciones y contextos que pueden conducirlo al desenganche, fracaso o abandono escolar, dejando a un lado la retórica fatalista del fracaso y la exclusión educativa y poniendo el foco sobre la recuperación del sujeto y la importancia de la escolarización como la puerta de entrada a la inclusión social en los diferentes ámbitos (Escudero, 2013).

Se pueden generar situaciones de riesgo escolar desde un nivel micro, meso y macro, con relación a variables que van desde las políticas educativas hasta la planificación curricular. A nivel de país, en el caso de Ecuador, como en otros países de Latinoamérica (Avalos, 2007), o en España (Marchesi, 2001), desde los 90 se han generado propuestas para la mejora de educación prestando atención a la clase trabajadora y a los contextos vulnerables. En España, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) se suma a las reformas realizadas en los últimos años para adaptarse a los requerimientos de organismos internacionales (Egido, 2022). En Ecuador, las reformas educativas, incluida la del 2010 (Vera, 2015) no se han traducido en mejoras en la educación de los contextos socioeconómicos bajos (Murillo y Martínez-Garrido, 2017^a), al igual que en España, donde se observa una fuerte segregación escolar por nivel socioeconómico (Murillo y Martínez-Garrido, 2017^b), o en América Latina en general, probablemente la región más desigual (Murillo y Martínez-Garrido, 2017^c). Estas modificaciones legislativas no suponen cambios profundos necesarios para alcanzar una educación de calidad y justicia social, sino que establecen cambios específicos y para el desarrollo de proyectos extraordinarios que no atacan problemas centrales como las desigualdades educativas, un currículum con contenidos relevantes y significativos o la mejora de las relaciones entre profesionales, establecimientos y la administración (Escudero y Martínez, 2012).

A nivel regional, la zona sierra presenta unos índices educativos más favorables que los de la costa. Según el informe PISA-D (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018^a), las zonas urbanas presentan mejor educación que las zonas rurales conformándose como un factor de riesgo como en Romero (2018). De igual manera, se observan diferencias de rendimiento significativas entre provincias (Murillo y Martínez-Garrido, 2017).

A nivel de centro y aula, donde se sitúa nuestra investigación, los centros públicos presentan un menor rendimiento académico (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018^b) y una mayor tasa de abandono escolar (Ministerio de Educación, 2020). Las diferencias en rendimiento están asociadas al nivel socioeconómico antes que a las características del centro (Castro y Fernández, 2020; Fortner, 2017; Eugene, 2019). La falta de recursos (Muñoz Wilches, 2010; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018^a; 2022), la falta de contenidos profundos y de alto nivel intelectual (González-Berruga, 2021; Ahmada-Shaari et al., 2012; Raczynski y Muñoz, 2005), la ausencia de un clima del aula para el aprendizaje (Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro, 2019), el desenganche del aula (Bayón-Calvo et al., 2021; Fernández et al., 2010), la impuntualidad (González Losada et al., 2015), la falta de participación de los estudiantes en la toma de decisiones (González-Berruga, 2020), son factores de riesgo escolar.

Objetivos

Se proponen tres objetivos:

- 1) Conocer la percepción de los docentes de educación básica sobre la calidad de la enseñanza y explorar diferencias significativas según determinadas variables mediante pruebas no paramétricas.
- 2) Observar la correlación de factores e ítems mediante técnicas correlación y análisis factorial confirmatorio.
- 3) Conocer la adecuación del cuestionario y proponer mejoras a través del análisis factorial exploratorio.

Método

La investigación es de carácter cuantitativo de tipo descriptiva-interpretativa, transversal, no experimental y correlacional (Ary et al., 2010). Se desarrolló un cuestionario ad hoc con la colaboración de cuatro equipos de docentes con las características de la población objeto de estudio. El equipo de investigación entregó un primero borrador con 29 ítems elaborado a partir de las propuestas de Blanco (2008), Murillo (2008), Hayes et al. (2006), Monarca (2018), González-Berruga (2021) y González-Berruga y Escudero (2018), rechazando otros marcos como los propuestos por Uslu y Çelik (2021), Preston et al. (2016), Sammons y Bakkum (2011) o Kyriakides (2007). La evaluación del contenido del cuestionario se realizó con el método propuesto por Lawshe (1975) denominado Ratio de la Validación del Contenido, con la modificación de Tristán (2008). Se escogieron cinco panelistas expertos en la materia. Se validan todos los ítems excepto el número 18. Con los grupos de docentes, se decidió mantener el ítem, ya que es un elemento importante dentro del marco teórico de la calidad de la enseñanza y las escuelas efectivas (Hirsch, 2022; Johnson et al., 2018; Hayes et al., 2006; Young, 2007).

El cuestionario definitivo consta de 34 ítems repartidos en 5 dimensiones (Tabla 1) de las que la Dimensión 1 (a partir de ahora, D1), Tiempo y Recursos para el Aprendizaje presenta 10 ítems; D2, Trabajar con y Valorar la Diferencia 6 ítems; D3, Calidad intelectual de los contenidos, 6 ítems; D4, Relación entre contenidos, 4 ítems; y D5, Ambiente de apoyo al aprendizaje, 8 ítems. Las respuestas se plasman en una escala de Likert con cinco opciones que van desde Totalmente de acuerdo con valor de 5 a Totalmente en desacuerdo con valor de 1. Para su aplicación se generó una versión digital a través de Google Forms que se compartió a través del WhatsApp.

Tabla 1.

Dimensiones e ítems.

D1. Tiempo y recursos para el aprendizaje

1. Permito tiempos diferentes a cada estudiante para trabajar en las actividades
 2. Cuando los estudiantes llegan tarde ayudo a que se integren con facilidad a la clase
 3. Dejo un tiempo en el aula para trabajar las actividades con el fin de poder corregirles y guiarles en la actividad
 4. De manera general, los estudiantes llegan al aula en el tiempo establecido para el inicio de las clases
 5. Hay un equilibrio ente el tiempo de teoría y el tiempo de práctica o realización de actividades
 6. Utilizo diferentes recursos para poder captar la atención y motivación de los estudiantes de diferentes maneras y adaptados a su personalidad
 7. Se desarrollan recursos propios del aula, ya sea a través de materiales reciclados o con recursos de la escuela o aportados por los estudiantes
 8. Se cuentan con los recursos suficientes en el aula para el desarrollo adecuado de las clases
 9. Cuando los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios compartimos o usamos los de la caja común
 10. Los estudiantes cuentan con los recursos necesarios y suficientes para desarrollar las actividades dentro del aula
-

D2. Trabajar con y Valorar la Diferencia

11. En la planificación de los contenidos y las actividades tomo en cuenta la diversidad cultural, étnica y religiosa que existe en el aula
12. Las actividades y metodologías que utilizo en el aula permiten la participación de todos los estudiantes sin que sea un impedimento su discapacidad, contexto social, su religión o su cultura
13. Presento los contenidos de una manera cercana a los estudiantes de modo que consiguen motivarlos y los anima a interesarse por el aprendizaje
14. Las actividades y la metodología que utilizo en el aula permiten que los estudiantes se integren en procesos de relación e intercambio que permite generar un ambiente de aprendizaje comunitario
15. Percibo en los estudiantes un sentimiento de pertenencia e identidad en el aula a través de la relación que establecen, del buen ambiente de trabajo, de la buena disposición para colaborar en las actividades, etc.
16. En el desarrollo de las actividades atiende la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje

D3. Calidad intelectual de los contenidos

17. Las actividades que se trabajan en el aula demandan de los estudiantes capacidades de alto nivel intelectual para ser resueltas como la resolución de problemas complejos, la reflexión que integra diferentes perspectivas, etc.
18. Las actividades que se trabajan en el aula exigen un conocimiento profundo sobre el contenido de la asignatura
19. Las actividades que se trabajan en el aula permiten la comprensión de los contenidos
20. Los estudiantes entablan conversación entre ellos o conmigo para comprender el contenido que se está estudiando
21. Los estudiantes evalúan de manera crítica los exámenes, las actividades, las ideas y el contenido que se trabaja en el aula
22. En el aula se le da relevancia al desarrollo de las destrezas asociadas al uso de la lengua (hablar, escribir, escuchar y leer)

D4. Relación entre contenidos

23. Se tiene en cuenta el nivel de conocimiento del estudiante para planificar los contenidos de aprendizaje
24. Los contenidos que se presentan en clase están relacionados con los de otras materias, por ejemplo, la materia de lengua se relaciona con sociales o la materia de inglés se relaciona con educación artística
25. Los contenidos que se dan en clase están relacionados con la vida de los estudiantes, con sus contextos y necesidades particulares
26. Los contenidos que se dan en clase se basan en problemas reales y actuales que pueden encontrar los estudiantes en su vida

D5. Ambiente de apoyo al aprendizaje

27. Los estudiantes pasan tiempo en el aula trabajando conmigo durante la realización de la tarea para el aprendizaje
 28. Permito a los estudiantes que tomen decisiones sobre el trabajo en el aula como, por ejemplo, les dejo que elijan el tipo de evaluación o actividades a realizar o el tiempo que quieren dedicar a trabajar cada actividad
 29. Los estudiantes reciben las instrucciones necesarias para que puedan trabajar de manera autónoma y sin necesidad de que el docente esté dirigiendo todas sus acciones
 30. Me intereso por los problemas de los estudiantes y les muestro mi apoyo para ayudarles a resolverlos
 31. En el aula existe un clima de empatía y apoyo mutuo hacia los problemas personales de los estudiantes
 32. Los estudiantes conocen de manera clara lo que tienen que hacer para realizar bien una actividad
 33. Los estudiantes conocen los criterios de evaluación de cada tarea
 34. Verifico que los alumnos han entendido la actividad a realizar antes de desarrollar las actividades de manera autónoma
-

La población la componen 7.898 docentes de la provincia de Esmeraldas entre docentes de Educación Especial, Popular y Ordinaria de 797 centros públicos, fiscomisionales y privados (Ministerio de Educación, 2022). Teniendo en cuenta la fórmula para una población limitada (Figura 1), donde n =tamaño de la muestra, N = Tamaño de la población, K = nivel de confianza, p = proporción de una variable que se quiere medir, e = Error de muestreo para una población finita (Buendía, Colas y Hernández, 1998; Ruiz, 2008). Teniendo en cuenta que contamos con un nivel de confianza $k=2$ que equivale a 95.5%, con error de muestreo de .05 y $p= .5$, ya que no sabemos cuál será la respuesta esperada, el mínimo de docentes necesarios es de 380. Se alcanzó una muestra representativa de $N=487$ docentes después de descartarse 8 observaciones por no pertenecer a docentes de la provincia de Esmeraldas. Según el sexo, se recogieron una muestra de 132 hombres (27.1%) y 355 mujeres (72.9%). Según el nivel de formación, 87 docentes (17.9%) tienen un nivel de formación tecnológica o formación profesional, 319 una licenciatura (65.5%), 73 tienen estudios de máster (15%) y 8 poseen un

doctorado (1.6%). Por edad, 123 docentes tienen entre 23-33 años (25.3%), 165 entre 34-44 años (33.9%), 150 entre 45-55 (30.8%) y 48 entre 56-65 años (9.9%). Se da como perdido un docente que señaló la edad de 5 años. En cuanto a los años de trabajo, 232 docentes tienen entre 1 y 10 años (47.6%), 174 entre 11-21 (35.7%) y 75 entre 22-38 años de servicio (15.4%), división realizada teniendo en cuenta las aportaciones de Huberman (1996), Marquina et al. (2017) y González-Berruga (2021). Según el financiamiento, 267 docente trabajan en centros fiscales (54.8%), 209 en centros fiscomisionales (42.9%) y 11 en centros privados (2.3%). En cuanto a la ubicación geográfica del centro, 232 docentes trabajan en zona urbana, Esmeraldas (47.7%), y 254 en zona rural (52.3%).

Figura 1.
Fórmula para una población limitada.

$$n = \frac{Nk^2 p(1-p)}{(N-1)e^2 + k^2 p(1-p)}$$

En cuanto a la fiabilidad, el Alpha de Cronbach muestra una consistencia interna general aceptable con $\alpha = .941$, así como para cada dimensión, siendo D1=.806, D2=.847, D3=.803, D4=.761 y D5=.812. El omega de McDonald arroja un $\omega = .949$ en general y para cada dimensión D1=.817, D2=.866, D3=.813, D4=.772, D5=.841.

Para analizar la percepción de los docentes, se suman los porcentajes asociados a las variables “Totalmente de acuerdo” (5) y “De acuerdo” (4) para explorar aquellos ítems mejor y peor valorados. La homocedasticidad mediante la prueba de Levene arroja diferentes resultados en cuanto a la igualdad de las varianzas de manera general en todos los ítems en las diferentes variables. La prueba Kolmogorov-Smirnov, utilizada por superar las 50 observaciones, arroja la no normalidad de los datos. Por lo tanto, se utiliza la prueba para muestras independientes U de Mann-Whitney de menos de dos muestras para conocer las diferencias por sexo y ubicación del centro y la prueba de Kruskal-Wallis de más de dos muestras para las diferencias por titulación, edad docente, financiación y años trabajados (Berlanga Silvente y Rubio Hurtado, 2012). Utilizamos la Tau-b de Kendall (τ) para conocer la correlación entre dimensiones e ítems, ya que se trata de datos no normales, ordinales y la escala utilizada es la misma (Morales y Rodríguez, 2016) y se realiza una correlación de cada ítem con el total donde se pondrá el foco en aquellos ítems alrededor de 0.3 de correlación. Se realiza un análisis factorial confirmatorio y un análisis factorial exploratorio con la extracción de máxima verosimilitud y rotación Varimax. El análisis es posible ya que el test Kaiser-Meyer-Olkin arroja una fuerte interrelación, KMO=.950, y el test de esfericidad de Bartlett muestra que las variables están suficientemente correlacionadas con un p-valor= .000, $gl=561$, $\chi^2=8082,158$. Los datos se analizan con el SPSS v25, menos el análisis factorial confirmatorio y exploratorio que se utiliza Jamovi versión 2.3.16.0.

Resultados

Con la prudencia que exige el análisis y posterior interpretación de los datos, podemos señalar que el análisis general de los datos arroja tres grupos de ítems: a) Más del 90%, donde emergen elementos que, en principio, no se encuentran, de momento, entre los factores que generan una situación de riesgo escolar, b) del 90% al 80%, los elementos que pueden estar causando una situación de riesgo escolar, y c) menos del 80%, los elementos que con mayor probabilidad están insertos en las prácticas educativas causando situaciones de riesgo escolar (Tabla 2).

Tabla 2.
Ítems que no son de riesgo, con probabilidad de riesgo y de riesgo.

Sin riesgo		Probabilidad de riesgo		De riesgo	
Ítem	Suma de %	Ítem	Suma de %	Ítem	Suma de %
13	96.3	31	89.2	9	78.5
34	96.1	15	88.7	21	77
19	95.5	29	88.4	4	74
30	95.5	26	88.1	18	69.3
14	95.3	27	86.3	17	66.4
3	94.5	33	85.5	10	58.2
22	94.4	11	82.8	8	57.8
6	94	25	82.6	28	51.3
12	93.8	7	81.6		
2	93.4	24	81.6		
23	93.1	1	80.1		
32	93				
20	92.6				
16	92.2				
5	91				

Los elementos que, a priori, no se encuentran generando o reforzando situaciones de riesgo guardan relación, de manera mayoritaria, con la dimensión 1 y 2, es decir Tiempo y recursos para el aprendizaje y trabajar con y valorar la diferencia. Son elementos que hacen referencia a la atención a la diversidad y la participación en los ritmos de clase, las metodologías utilizadas y la presentación motivadora de los contenidos, la calidad de los contenidos en lo que respecta al diálogo entre compañeros y docentes para comprender una actividad, la atención al desarrollo de las destrezas asociadas al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, la preparación de actividades para facilitar la comprensión de los estudiantes, y el conocimiento de estos en la planificación del proceso educativo. Sobre el ambiente en el aula, el docente verifica que los estudiantes entienden la actividad, conociendo lo que tienen que hacer antes de realizar la actividad y atiende los problemas que presentan los estudiantes. En cuanto al tiempo y la disponibilidad de recursos, se da un equilibrio entre teoría y práctica, se integra a los estudiantes cuando llegan tarde a clase, se utilizan diferentes recursos adaptados a los estudiantes y se deja tiempo en el aula para realizar las actividades y corregirlas con el docente.

Los factores que podrían estar generando una situación de riesgo escolar están relacionados principalmente con la dimensión 4 y 5 principalmente, aglutinan tres ítems sobre la relación entre contenidos con los problemas de la vida cotidiana, con los problemas y cuestiones del contexto o con otras materias, así con la dimensión sobre el ambiente de aprendizaje en el aula con relación a la existencia de un clima de empatía, la recepción de la información para trabajar de manera autónoma, el trabajo en el aula en presencia del docente y el conocimiento de los criterios de evaluación. En cuanto al tiempo y recursos, emergen los factores sobre la adaptación del tiempo según necesidades y el desarrollo de recursos en el aula. En cuanto a la valoración de la diferencia, emergen los factores sobre la consideración de la diversidad del aula para la planificación y sobre el sentimiento de pertenencia al aula.

Por último, entre los ítems que tienen más probabilidad de estar integrados en la cultura y práctica pedagógica generando situación de riesgo escolar hacen referencia a las dimensiones 1 y 3. Se destaca la calidad de los contenidos sobre la evaluación crítica de los estudiantes, la exigencia de un conocimiento profundo por parte de las actividades del aula y la demanda de capacidades de alto nivel intelectual para el desarrollo de las actividades del aula. En cuanto a los tiempos y recursos, se observan los ítems con relación a la tenencia de recursos necesarios y suficientes por parte de

los estudiantes y del centro escolar, el compartir los recursos disponibles y la puntualidad de los estudiantes. En último lugar se encuentra el ítem sobre la posibilidad de participación de los estudiantes en la toma de decisiones en el aula.

A continuación, se muestran las diferencias significativas. Según el género, se observa una percepción positiva en mujeres sobre el tiempo de trabajo en el aula, el desarrollo de recursos propios en el aula y el compartir de los recursos, el desarrollo de destrezas asociadas al lenguaje y al trabajo de problemas cotidianos (Tabla 3).

Tabla 3.
Diferencias significativas por sexo.

Ítem	Femenino		Masculino		p-valor
	M	DE	M	DE	
3	4.57	.71	4.42	.80	.037
7	4.25	.87	4.01	1.00	.010
9	4.12	.96	3.88	1.00	.017
22	4.55	.72	4.40	.75	.047
26	4.36	.84	4.14	.93	.013

Según la edad docente, se observa una percepción positiva en el tramo de 23-33 en los ítems sobre el tiempo que los estudiantes trabajan en el aula ($\alpha=.016$) y el clima de apoyo en el aula ($\alpha=.022$). Según los años dedicados a la docencia, emerge una percepción positiva por parte de los docentes entre 11-21 años de servicio en la llegada a tiempo al aula ($\alpha=.028$) y la participación de los estudiantes en la planificación y organización del aula ($\alpha=.045$). Según la titulación de los docentes nos encontramos una diferencia significativa en el ítem sobre el clima de empatía y apoyo entre estudiantes ($\alpha=.049$), la recepción de instrucciones para trabajar ($\alpha=.010$) y sobre la relación de los contenidos entre materias ($\alpha=.034$).

Según la financiación, se observa una percepción positiva de los docentes que trabajan en los centros fiscomisionales sobre la tenencia de recursos suficientes en el aula y el conocimiento de los criterios de evaluación, y una percepción positiva de los centros privados en la puntualidad de los estudiantes, el uso de recursos para trabajar en el aula por parte de los estudiantes, el sentimiento de pertenencia al aula, la demanda de alto nivel de trabajo intelectual de las actividades del aula, el diálogo de los estudiantes entre ellos y con el docente para comprender la actividad y el conocimiento de los estudiantes sobre las actividades (Tabla 4).

Tabla 4.
Diferencias significativas por financiación.

Ítem	Fiscal		Fiscomisional		Privada		p-valor
	M	DE	M	DE	M	DE	
4	3.85	1.05	4.08	.84	4.45	.69	.026
8	3.23	1.21	3.91	.90	3.64	1.21	.000
10	3.28	1.13	3.88	.83	3.91	.54	.000
15	4.22	.86	4.41	.65	4.73	.47	.025
17	3.63	1.11	3.81	.95	4.36	.67	.030
20	4.41	.82	4.56	.65	4.82	.40	.044
32	4.31	.79	4.62	.58	4.64	.67	.000
33	4.14	.93	4.47	.72	4.27	.79	.000

Según la geografía, se observa percepciones positivas por parte de los docentes de la zona urbana sobre los recursos suficientes para desarrollar las clases, la recepción de instrucciones para el trabajo autónomo y el desarrollo adecuado de las actividades y la evaluación. En cuanto a los docentes de la zona rural, se observa una percepción positiva sobre la planificación para la diversidad del aula (Tabla 5).

Tabla 5.
Diferencias significativas por ubicación geográfica.

Ítem	Urbana		Rural		p-valor
	M	DE	M	DE	
8	3.69	1.09	3.37	1.16	.002
11	4.09	1.05	4.29	.98	.015
29	4.45	.74	4.29	.84	.024
32	4.53	.66	4.38	.76	.019
33	4.40	.79	4.18	.90	.003

La relación entre dimensiones (Tabla 6) arroja una relación positiva, significativa y moderada (Leyva y Flores, 2014) donde una mayor percepción sobre una dimensión supone una mayor percepción en otra lo que tiene sentido, ya que, a mayor tiempo y recursos, mayor posibilidad de una calidad intelectual de los contenidos o de generar un ambiente de apoyo al aprendizaje.

Tabla 6.
Relación entre dimensiones.

	D1	D2	D3	D4	D5
Tiempo y recursos para el aprendizaje	1,000				
Trabajar con y Valorar la Diferencia	,517*	1,000			
Calidad intelectual de los contenidos	,468*	,524*	1,000		
Relación entre contenidos	,380*	,475*	,447*	1,000	
Ambiente de apoyo al aprendizaje	,446*	,513*	,524*	,506*	1,000

Nota: *p<.01.

Se destaca que en la medida que se den factores relacionados con la valoración de la diferencia se tendrán recursos y tiempo para el aprendizaje, unos contenidos de alto orden intelectual y se generará un ambiente de apoyo al aprendizaje, y en la medida que se de este ambiente, emergerán contenidos de calidad intelectual y la relación entre contenidos.

Al estudiar las correlaciones entre ítems, todas las correlaciones son significativas ($p < .01$). Las correlaciones más fuertes se dan entre los ítems 8 y 10 ($r=.524$) sobre los recursos del aula y de los estudiantes; 12 y 13 ($r=.541$), y 12 y 14 ($r=.523$), 13 y 14 ($r=.598$), 14 y 15 ($r=.512$), 14 y 16 ($r=.539$), que señalan la relación entre las metodologías participativas, la motivación de los contenidos, la pertenencia al aula y el desarrollo de ritmos; 14 y 19 ($r=.509$), donde la metodología permiten la comprensión de los contenidos; 17 y 18 ($r=.580$), sobre la relación de un conocimiento profundo con actividades de alto nivel intelectual; 22 y 23 ($r=.502$), sobre la relación de las destrezas lingüísticas con el nivel previo del estudiante; 30 y 31 ($r=.564$), sobre el interés del docente y el clima de empatía y 32 y 34 ($r=.526$) sobre la claridad de la actividad y la verificación del docente. De la correlación de cada ítem con otros emerge el ítem 1 con 0.399 y el ítem 28 con 0.351.

El análisis factorial confirmatorio señala la ligera falta de ajuste del modelo. La prueba mediante chi cuadrado es significativa con $\chi^2=1763$, $gl=517$, $\alpha=.001$, que se relaciona con otras medidas de ajuste: $CFI=.839$, $TLI=.825$, $SRMR=.0608$, $RMSEA=.0704$, $IC=.0668$, $.0740$ (Rojas-Torres, 2020) siendo lo óptimo $CFI=>.93$, $TLI=>.90$, $SRMR=<.09$, $RMSEA=<.05$, $IC=>.00$, $<.05$ (Jordan Muiños, 2021). La tabla 6 muestra la baja adecuación de los ítems a los factores. Se observa una falta de adecuación general, aunque algunos factores muestren un nivel medio alto en algunos casos. Esto se relaciona con los datos del análisis de componentes principales. Por ejemplo, en el caso de la dimensión 5, la mayoría de los ítems se ubicaban en el factor 2 del análisis de componentes principales y son estos ítems los que presentan una estimación más alta.

No ocurre en el caso de la dimensión 4, donde los tres ítems que se ubican en conjunto no son los que presentan una mayor estimación en conjunto.

Tabla 7.
Estimación del análisis factorial confirmatorio.

Factor	Ítem	Estimador Estándar
D1	1	0.411
	2	0.580
	3	0.658
	4	0.448
	5	0.639
	6	0.687
	7	0.622
	8	0.441
	9	0.544
	10	0.424
D2	11	0.542
	12	0.764
	13	0.805
	14	0.782
	15	0.664
	16	0.752
D3	17	0.515
	18	0.480
	19	0.738
	20	0.735
	21	0.608
	22	0.716
D4	23	0.601
	24	0.549
	25	0.767
	26	0.794
D5	27	0.666
	28	0.310
	29	0.551
	30	0.725
	31	0.686
	32	0.719
	33	0.591
	34	0.758

Se observa una adecuada relación entre los factores (Tabla 8), datos que se corresponden con la relación entre dimensiones (Tabla 6).

Tabla 8.
Estimación del análisis factorial confirmatorio.

Factor	Factor relacionado	Estimador Estándar
Factor 1	Factor 2	0.927
	Factor 3	0.881
	Factor 4	0.656
	Factor 5	0.852
	Factor 3	0.919
Factor 2	Factor 4	0.724
	Factor 5	0.892
	Factor 4	0.757
Factor 3	Factor 5	0.927
	Factor 5	0.760

El análisis factorial exploratorio arroja 5 factores que explican el 48% de la varianza con un ajuste de modelo aceptable con $RMSEA=.0456$, $IC=.0411$, $.0502$, $TLI=.924$ con $\chi^2=808$, $gl=401$, $\alpha=.001$. El factor 1 se denomina “Recursos y tiempos para trabajar con la diversidad en el aula” y recoge los ítems 6, 13, 14, 12, 16, 19, 3, 7, 5, 22, 30, 15, 2, 9, 27, 11 y 1. El factor 2 se denomina “Ambiente de apoyo al aprendizaje” con los ítems 32, 34, 33, 20, 31, 23, 29 y 21. El factor 3 se denomina “Significatividad de los contenidos” e integra los ítems 24, 25, 26 y 28. El factor 4 se denomina “Recursos y tiempo para el aprendizaje” con los ítems 8, 10 y 4. El factor 5 se denomina “Calidad intelectual de los contenidos con los ítems 17 y 18.

Discusión

La percepción baja sobre la toma de decisiones de los estudiantes sobre las cuestiones se observa en González-Berruga (2020). La falta de recursos aparece como factor de riesgo como en Muñoz Wilches (2010) siendo más baja la percepción en los centros fiscales. La percepción de los docentes sobre los factores de riesgo se relaciona con los datos de González-Berruga (2021), Ahmada-Shaari et al. (2012) o Raczynski y Muñoz (2005) donde los docentes perciben falta de contenidos reflexivos, críticos y contextualizados, no así sobre la atención a la diversidad donde se observa más baja que en nuestra investigación.

Emerge una percepción positiva de los centros de nivel socioeconómico más alto al igual que en González-Berruga (2021). Si tenemos en cuenta que la tenencia de recursos o que la escuela se sitúe en un contexto socioeconómico alto (Castro y Fernández, 2020), los bajos resultados de Esmeraldas se explican por las diferencias significativas según la financiación del centro y la percepción baja de los docentes. Las diferencias entre centros pueden explicar las diferencias en el rendimiento (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2022, 2020, 2018a; Muñoz Wilches, 2010) por el contexto socioeconómico, y, de manera más directa, los datos sobre el rendimiento en 7° y 10° donde se observa relación directa entre contexto socioeconómico y la financiación del centro, siendo los centros fiscomisionales y privados los que obtienen mejor rendimiento (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018b). Al igual que en Fortner (2017) y Eugene (2019), el contexto socioeconómico bajo se asocia a factores que generan dinámicas de riesgo escolar. Estos datos corroboran lo señalado por Castro et al. (2020) con relación a que una percepción baja sobre la adquisición de conocimiento se relaciona con un rendimiento deficiente. La percepción favorable de los docentes de centros privados y fiscomisionales se relaciona con mejores datos en el rendimiento por encima de los centros fiscales (Ministerio de Educación, 2020).

El sentimiento de pertenencia bajo percibido por los docentes se relaciona con lo observado en González Losada et al. (2015) y la percepción baja en los centros fiscales se relaciona con tasa superior de abandono escolar (Fernández et al., 2010), lo que, a su vez, se relaciona con un rendimiento bajo (Bayón-Calvo et al., 2021). El abandono de los estudiantes se relaciona con la falta de recursos económicos (Antamba, 2015), lo que, a su vez, se relaciona con la falta de recursos percibida por los docentes. Los centros urbanos muestran un proceso de enseñanza más dirigido y controlado, algo que señalan López y Vera (2019), lo que puede relacionarse con las puntuaciones más elevadas en PISA-D (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018a) y con la mejora de las puntuaciones en los cursos 7° y 10° (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018b). Se observa una percepción favorable en los centros privados y fiscomisionales en cuanto a la relación con docentes y estudiantes al igual que en Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro (2019). La falta de contenidos profundos e interrelacionados, una enseñanza organizada y dirigida o la falta de trabajo en el aula con el docente y los

estudiantes se relacionan con el déficit escolar criticado desde el paradigma educativo basado en el conocimiento (Luri, 2020; Young, 2007; Hirsch, 2022).

Al igual que en Ergin et al. (2021) no se observan diferencias sustanciales según la edad y los años de servicio. En nuestro caso, tampoco se observan diferencias por la titulación. Se observan diferencias por sexo. Las docentes parecen buscar alternativas al problema de los recursos en el aula en detrimento de los hombres y los resultados se pueden comparar con Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro (2019) que observan una percepción más favorable que los hombres en la relación estudiante-docente. La falta de recursos es un factor riesgo que afecta a los centros fiscales y a los centros rurales, a favor de los centros fiscomisionales y privados y de las zonas urbanas, datos que se relacionan con PISA-D (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018a). Según las ligeras diferencias según la geografía, los datos se relacionan con los de Romero et al. (2018), que señalan la situación rural como un elemento de riesgo.

En el caso de la atención a la diversidad, en PISA-D los docentes están de acuerdo en planificar atendiendo a la diversidad cultural y en nuestro cuestionario se encuentra como posible factor de riesgo la planificación con relación a la cultura, la religión y la etnia, dato que es más favorable en el caso de los centros rurales. Esto puede deberse a que, en las zonas rurales, una cantidad considerable de centros, sobre todo los que están más alejados de las zonas urbanas o zonas rurales dedicadas al turismo, mantiene su cohesión comunitaria a través de la religión, la étnica y las manifestaciones culturales, es decir, se intuye la influencia de la comunidad en el centro, algo característico de la ruralidad, una idea que señala Capper (1993). En cuanto al apoyo docente, los datos coinciden con los datos de PISA-D sobre el apoyo de los docentes a estudiantes, aunque el aula no se observa como un espacio de trabajo adecuado. Emergen discrepancias con nuestros datos sobre la percepción positiva que se observa en PISA-D sobre las instrucciones en el aula, que, incluso, pueden ser un factor de riesgo para estudiantes de centros fiscales y rurales (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018a). Clima de aula, apoyo docente y uso de recursos emergen como factores de riesgo escolar cuyo cumplimiento se asocia a un rendimiento académico satisfactorio (Bilican-Demir, 2021; Ergin et al, 2021; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018b; Meng y Muñoz, 2016).

Se observa falta de puntualidad en los estudiantes, coincidiendo con González Losada et al. (2015) y PISA-D, que también señala el problema en los docentes, pero estos expresan que se permite la integración del estudiante en el aula, es decir, no se priva al estudiante del proceso formativo a pesar de llegar tarde a clase. No obstante, Ecuador se sitúa por debajo de la media de PISA-D y la OCDE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018a). La falta de puntualidad junto con la falta de instrucciones para el trabajo y de los criterios de evaluación suponen factores de riesgo en cuanto que no señala una disciplina de trabajo, elemento relacionado con una enseñanza de calidad (Bilican-Demir, 2021).

La conclusión del primer objetivo es que los factores de riesgo escolar guardan relación con la falta de recursos, la implicación de los estudiantes en el aula, de un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la importancia del conocimiento y su relación con la vida de los estudiantes, de la atención a la diversidad y del trabajo en el aula en presencia del docente que pueda monitorear, guiar y corregir sobre la práctica. Se destacan los centros fiscales y rurales como centros con mayor probabilidad de generar situaciones de riesgo escolar. El segundo objetivo se alcanza ya que se observa la correlación entre ítems y factores y los ítems con el total. El ambiente de apoyo al aprendizaje y el trabajo y valoración de la diversidad se destaca como posibles predictores del éxito. En cuanto al tercer objetivo, el cuestionario es fiable y válido,

aunque el modelo no se ajusta a las categorías utilizadas. En el cuestionario que emerge del análisis factorial exploratorio se deshecha el ítem 1 por la baja carga factorial. Este ítem queda representado por el ítem 16. No así el ítem 28 ya que dentro del modelo no es reemplazable. Se recomienda seguir investigando para generar un cuestionario más preciso para medir la calidad de la enseñanza en la etapa de la educación obligatoria teniendo en cuenta el modelo desarrollado.

Referencias

- Ahmada-Shaari, M, Jamil, H, & Razak, N (2012). Exploring the Classroom Practice of Productive Pedagogies of the Malaysian Secondary School Geography Teacher. *Review of International Geographical Education Online*, 2(2), 146-164.
- Alleem, R (2020). *Quality Education*. Alleem Research & Development Center.
- Antamba, L (2015). *Estadística Educativa, Reporte de indicadores*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf
- Ary, D, Cheser, L, & Sorensen, C (2010). *Introduction to Research in Education*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Avalos, B (2007). *School Improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980–2006)*. En Tony Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 183-206), Springer.
- Bayón-Calvo, S, Lucas-García, J, & Gómez-García, R (2021). An endogenous analysis of early school leaving in Spain: The role of gender and regional inequalities. *European Journal of Education*, 56(3), 482-495. <https://doi.org/10.1111/ejed.12461>
- Berlanga Silvente, V, & Rubio Hurtado, MJ (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Como aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació y Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Biesta, G (2010). Why what works still won't work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503.
- Bilican-Demir, S (2021). The characteristics of teachers in effective schools: A secondary analysis of TALIS. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 525-545.
- Buendía, L, Colas, P, & Hernández, F (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Blanco, R. et al (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. *OREALC/UNESCO*.
- Capper, CA (1993). Rural community influences on effective school practices. *Journal of Educational Administration*, 31(3). <https://doi.org/10.1108/09578239310038796>
- Castro, A., Guevara, M. J., Cadena, F. y Troya, M. B. (2020). *Acción 3. Boletines de investigación y evaluación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Castro, A, & Fernández, X (2020). *Acción 4. Boletines de investigación y evaluación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ergin, I, Kaplan, F, & Korkmaz, A (2021). Teachers and school administrators' perceptions of characteristics of an effective school: A study of Anatolian high schools (exam-based entrance high schools) in Turkey. *South African Journal of Education*, 41(4). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n4a1961>
- Egido, I (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro: España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-191.
- Escudero, JM (Coor.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. DM Editor.
- Escudero, JM (2000). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8(2), 4-29.
- Escudero, JM, & Martínez, B (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar. ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?, *Revista de Educación*, 1, 174-193.
- Eugene, D (2019). A Multilevel Model for Examining Perceptions of School Climate, Socioeconomic Status, and Academic Achievement for Secondary School Students, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1670067>
- Fernández Aráuz, A (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas* 33(2), 39-66. <https://doi.org/10.15517/rce.v33i2.22216>
- Fernández Enguita, M, Mena, L, & Riviere, J (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "La Caixa".
- Fortner, T (2017). *Assessing the Effectiveness of New Hampshire Elementary Schools: An Effective Schools Approach* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Plymouth.
- González-Berruga, MA (2021). Percepción de los docentes de Educación Secundaria sobre la calidad de la enseñanza en la provincia de Albacete. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 87-103.
- González-Berruga, MA (2020). Developing inclusive schools in deprived contexts in Esmeraldas. *Actualidades Pedagógicas*, 74. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss74/11/>
- González-Berruga, MA, & Escudero, JM (2018). Perspectivas de los Estudiantes Sobre el Aprendizaje en Educación Secundaria. Una Aproximación al Fracaso Escolar. *Hallazgos*21, 3(1), 34-56.
- González Losada, S, García Rodríguez, MP, Ruíz Muñoz, F, & Muñoz Pichardo, JM (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 19(3), 226-245.

- Hayes, D, Mills, M, Christie, P, & Lingard, B (2006). Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Hirsch, ED (2022). Knowledge-based Schooling. Core Knowledge Foundation. <https://www.coreknowledge.org/our-approach/knowledge-based-schools/>
- Huberman, M (1996). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Quaderns Digitals/Curriculum.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). ERCE, Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). Informe de resultados. Evaluación Costa 2019-2020.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018a). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018b). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). Resultados educativos, retos hacia la excelencia.
- Johnson, WL, Johnson, AM, & Johnson, JW (2018). The Three Generations of Effective Schools Research. Paper presented at the Annual Meeting of the Science Teachers Association of Texas (STAT). <https://eric.ed.gov/?id=ED598314>
- Jordan Muiños, FM (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. PSOCIAL, Revista de Investigación en Psicología Social, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/123/1232225009/>
- Kyriakides, L (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice. Tony Townsend (Ed.), International Handbook of School Effectiveness and Improvement (pp.41-56), Springer.
- Lawshe, CH (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28, 563-575.
- Leyva, O, & Flores, MA (2014). Análisis de correlaciones bivariadas y parciales con SPSS. En Karla Sáenz y Gerardo Tamez (coors.), Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales (pp. 422-437), Tirant Ediciones.
- López, M, & Vera, A (2019). Caracterización de las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes de excelencia en Ecuador. Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 5(10), 27-44.
- Luri, G (2020). La escuela no es un parque de atracciones. Ariel.
- Marchesi, A (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. Revista Iberoamericana de Educación, 27. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a03.htm>
- Marquina, M, Yuni, J, & Ferreiro, M (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(118).
- Meng, L, & Muñoz, M (2016). Teachers' perceptions of effective teaching: a comparative study of elementary school teachers from China and the USA. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28, 179-199. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9230-9>
- Ministerio de Educación (2022). Estadísticas Educativas. Datos abiertos 2021-2022. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Monarca, H (2018). Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Dykinson.
- Muñoz Wilches, LA (2010). Estudio de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. Educación y Ciudad, 19, 57-68.
- Murillo, FJ (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Rosa Blanco et al., Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (pp. 17-48), OREALC/UNESCO.
- Murillo, FJ, & Martínez-Garrido, C (2017a). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y sus provincias. Revista Científica UNAE, 2, 31-50.
- Murillo, FJ, & Martínez-Garrido, C (2017b). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Revista de Sociología de la Educación (RASE), 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, FJ, & Martínez-Garrido, C (2017c). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Preston, C, Goldring, E, Guthrie, JE, Ramsey, R, & Huff, J (2016). Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools. Leadership and Policy in Schools. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Raczynski, D, & Muñoz, G (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2108/mono-925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez-Mantilla, JM, & Ruiz-Lázaro, J (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Revista de Investigación Educativa, 37(1), 231-250.
- Rojas-Torres, L (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. Revista de Matemática: Teoría y operaciones, 27(2), 383-404. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rmta/v27n2/1409-2433-rmta-27-02-383.pdf>
- Romero, R, Cluver, L, Hall, J, & Steinert, J (2018). Socioeconomically Disadvantaged Adolescents and Educational Delay in Two Provinces in South Africa: Impacts of Personal, Family and School Characteristics. Education as Change, 22(1). <https://eric.ed.gov/?q=school+risk+factor&id=EJ1180401>
- Ruiz, A (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca de Educació, 1, 75-88.

Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity, and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26.

Schildkamp, K. & Archer, E. (2017). Feedback of Monitoring Data and Its Role in Decision Making at School and Classroom Level. In V. Scherman, R.J. Bosker, & S.J. Howie, *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 11-24), Sense Publishers.

Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.

Uslu, F. & Çelik, U. (2021). Secondary School Teachers' Effective School Perception: The Role of School Culture and Teacher Empowerment. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 332-344. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318844.pdf>

Vera, M.P. (2015). Reformas educativas en Ecuador. *Boletín Redipe*, 4(8), 17-34.

Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4). <https://doi.org/10.35362/rie4442224>

Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in*. Routledge.

Yuste, P. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.