

UN MARCO COMPRENSIVO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA

Resumen:

De la colaboración entre los movimientos teórico-prácticos de mejora de la escuela y eficacia escolar está surgiendo una prometedora línea de trabajo llamada mejora de la eficacia escolar (MEE). En este artículo se presenta un breve resumen de una ambiciosa investigación internacional cuyo objetivo prioritario era elaborar un marco comprensivo de MEE que ayudara a los centros a poner en marcha procesos de cambio más eficaces. El marco fue elaborado a partir de una doble aproximación: por un lado, una revisión de diferentes tradiciones teóricas educativas (teorías del currículo, de la organización, del comportamiento, etcétera) que pudieran aportar elementos validados empíricamente; y, por otro, el estudio de una serie de experiencias de mejora de la eficacia escolar llevadas a cabo en ocho países de Europa. En este artículo se ofrece tanto el proceso de investigación como la descripción del marco comprensivo.

Abstract:

A promising line of work known as improvement in school effectiveness has been a result of cooperation between the theoretical/practical movements of school improvement and school effectiveness. This article presents a brief summary of an ambitious international study aimed at preparing a comprehensive framework of improvement in school effectiveness in order to help schools implement more effective processes of change. The framework was based on a double approximation: on one hand, a review of different traditions in educational theory (including curriculum, organizational, and behavior theories) that could contribute empirically validated elements; and on the other hand, the study of a series of experiences in the improvement of school effectiveness that took place in eight European countries. This article presents the research process as well as the description of the comprehensive framework.

Palabras clave: mejoramiento escolar, escuelas eficaces, calidad de la educación, investigación educativa

Key words: school improvement, school effectiveness, educational quality, educational research.

F. Javier Murillo es profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Módulo I / Despacho 307, Campus de Cantoblanco, Ctra. de Colmenar, km. 15, 28049, Madrid. CE: javier.murillo@uam.es

Una de las novedades más interesantes en el campo de la investigación educativa en estos últimos años es el surgimiento de una nueva línea de indagación y práctica llamada a incrementar la calidad de la educación mediante la mejora de los centros docentes. Dicha línea se ha denominado *Effective School Improvement* (ESI), que podría traducirse como mejora de la eficacia escolar (MEE) y surge de la interrelación de los planteamientos de los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela.

Las primeras voces indicando la necesidad de una colaboración más estrecha entre esos dos movimientos teórico-prácticos datan de principios de los noventa y se multiplican a lo largo de toda esa década (Mortimore, 1992; Reynolds *et al.*, 1993; Hopkins, 1995; Reynolds *et al.*, 1996; Stoll y Fink, 1996; Robertson y Sammons, 1997; Thrupp, 1999), pero no ha sido hasta los últimos años cuando han comenzado a desarrollarse investigaciones empíricas donde se aborda esa nueva idea (Gray *et al.*, 1999; Murillo, 2001; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

Uno de los esfuerzos más sólidos para conseguirlo es el estudio que se describe en este artículo. Se trata de una ambiciosa investigación desarrollada durante cuatro años (1998-2001) entre ocho equipos de investigación de otros tantos países de Europa,¹ y financiado por la convocatoria *Targeted Socio-Economic Research* (TSER) del IV Programa Marco de la Unión Europea. Uno de los productos más interesantes generados por este trabajo fue la propuesta de un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. Este marco aspira no sólo a convertirse en un primer paso en la construcción de una teoría de MEE, sino también a servir de guía para el desarrollo de experiencias de mejora en los centros escolares o de modelos de evaluación de los procesos de cambio en centros.

Este artículo se centra específicamente en la descripción de ese marco comprensivo. Se ofrece una breve visión de sus fundamentos y el proceso seguido para su elaboración para centrarse más en la descripción del mismo y en reflexionar acerca de sus posibles utilidades.²

Fundamentos de una nueva línea de trabajo

Desde hace más de treinta años, investigadores educativos y docentes han estado preocupados, por una parte, por conocer qué hace que un centro sea de calidad; es decir, saber qué elementos o factores contribuyen a que un centro tenga resultados superiores a los previsibles considerando su

contexto. Pero también han querido saber cómo pueden cambiar los centros, cómo poner en marcha procesos de cambio para incrementar su calidad. Los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y mejora de la escuela se han convertido en el marco que agrupa a todos los que han trabajado en esas cuestiones.

De una manera sencilla podemos decir que el movimiento de eficacia escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo como tal aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2003).

Las investigaciones llevadas a cabo en las más de tres décadas de existencia de este movimiento han aportado un mayor y mejor conocimiento de los factores de la escuela y el aula relacionados con el desarrollo de los alumnos. Estos hallazgos nos han hecho prestar atención a algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros tales como el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa), la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), el liderazgo o la participación (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998).

El movimiento de mejora de la escuela, por su parte, tiene un enfoque radicalmente diferente. De entrada hay que afirmar que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). El interés de este movimiento se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o deber ser tal transformación), aunque al mismo tiempo ha ido dejando un sedimento de conocimientos que está conformando una sólida base de saberes para el cambio educativo. Al hablar de *mejora de la escuela* se hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto. Desde esa perspectiva, se complementa con los términos *reforma e innovación*, más centrados en los cambios del sistema educativo y por las modificaciones en el aula, respectivamente. Los tres se engloban en una perspectiva más general que se preocupa del *cambio educativo*, independientemente del nivel donde se produce (Hargreaves *et al.*, 1998).

Aunque ambos movimientos tienen el mismo objetivo –optimizar la calidad de los centros educativos–, difieren significativamente entre sí.

Los enfoques teóricos y metodológicos de los que parten son diferentes, prestan atención a distintas variables y acciones escolares y tienen un cuerpo diferente de conocimiento. Sin embargo, diversos autores han señalado que quienes trabajan en eficacia y aquellos que lo hacen sobre mejora se necesitan mutuamente (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). La teoría debe ser útil para mejorar la práctica y tener en cuenta el conocimiento generado por las experiencias llevadas a cabo en los centros y, a su vez, parece razonable que la acción educativa no camine a ciegas sino guiada por conocimientos científicamente validados y sustentada en elaboraciones teóricas de peso.

Ambos movimientos, pues, son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas, y no pueden ser considerados como enfoques opuestos, sino más bien complementarios (Mortimore, 1992; Hopkins, 1995). De esta convicción ha surgido un intento por aunar las dos corrientes en un nuevo paradigma que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: la “mejora de la eficacia escolar”.

Desde sus inicios, y aunque aún queda mucho por recorrer, el número de trabajos y aportaciones sobre este tema ha crecido exponencialmente (Stoll y Fink, 1996; Reynolds *et al.*, 1997; Robertson y Sammons, 1997; Thrupp, 1999; Muñoz-Repiso *et al.*, 2000; Murillo, 2001). En la actualidad, diferentes equipos, de distintos países, están trabajando en el desarrollo de este nuevo movimiento, que pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. El enfoque de este nuevo movimiento teórico-práctico muestra, por tanto, “dónde ir y cómo ir”, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

Sin embargo, no sería correcto afirmar que la mejora de la eficacia escolar es la simple suma de dos corrientes: es eso y mucho más. Aunque en este momento hay todavía poca literatura acerca del tema, se vislumbra un fructífero camino de mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: sólo analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investiga-

ción será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven hacia la eficacia y la calidad de los centros educativos y de los programas que se desarrollan en ellos. El nuevo movimiento de MEE puede ayudar a conseguir ese objetivo ofreciendo el marco teórico necesario para que los centros puedan poner en marcha sus propios proyectos y saber qué aspectos son esenciales para evaluar su acción.

Estamos, sin duda, ante un planteamiento que puede tener una fuerte repercusión en la mejora y la eficacia de los centros y, con ello, en la calidad del sistema educativo.

El proceso de construcción

Para la elaboración del marco se siguieron tres fases de forma consecutiva. En un primer momento se realizó un análisis teórico de diferentes tradiciones teóricas relacionadas con esta nueva idea de mejora de la eficacia escolar. Así, junto con el lógico análisis de la teoría de eficacia escolar y de mejora de la escuela, se estudiaron las aportaciones de las teorías del currículo, de la organización, del comportamiento, del aprendizaje organizativo y de la elección pública (Hoeben, 1999).

De cada una de ellas se seleccionaron los factores o elementos que pudieran aportar información para el desarrollo del marco comprensivo. Se pretendió que los factores elegidos tuvieran una sólida evidencia empírica de su aportación, pero también que fueran modificables y observables. Con ello se obtuvo una lista de factores que pasaron a ser candidatos para integrar el modelo de mejora de la eficacia escolar (Reezigt, 2000).

Paralelamente a la reflexión teórica se llevó a cabo un trabajo empírico consistente en el estudio a profundidad de una serie de programas de mejora de la eficacia escolar que se estaban desarrollando en cada uno de los ocho países donde se realizó. En total se analizaron más de 40 experiencias de características diversas en cuanto al tipo de programa, centro docente, objetivos, etcétera.

Con la información obtenida en estas dos fases del estudio, se elaboró un primer marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar que fue sometido a la validación por las comunidades científica y académica de los ocho países; para ello se organizaron diferentes simposios y seminarios con expertos en la temática y profesores de diferentes niveles educativos, donde se debatieron cuestiones relacionadas con la adecuación y pertinencia

del marco para cada sistema educativo. Con las aportaciones y comentarios de los ocho países se modificó el marco hasta dejarlo en la forma que a continuación se presenta.

Aportaciones de diferentes tradiciones teóricas

Esta investigación pretende construir un modelo de mejora de la eficacia escolar basado, entre otras cuestiones, en aportaciones de diversas teorías del campo de la educación. Tales contribuciones consisten en conceptos, principios y evidencias empíricas que ayudan a comprender por qué algunos esfuerzos de mejora tienen éxito, por qué otros no consiguen incrementar la eficacia del centro y cuáles son las condiciones necesarias y las estrategias más eficaces para la mejora.

Aportaciones de las teorías del currículo

La investigación sobre eficacia escolar ha dejado claramente patente la influencia del currículo en los resultados del alumnado. De esta forma, las características del currículo eficaz –tales como la utilización de organizadores avanzados o la existencia de objetivos claros– han sido frecuentemente incorporados a los modelos de eficacia. Para la parte de mejora de la escuela dentro del modelo de mejora de la eficacia escolar, el concepto de operación del currículo es importante, incluso cuando el que los docentes tienen previsto aplicar en el aula cumple con todos los criterios de eficacia, sus efectos pueden ser mínimos si no se ha desarrollado adecuadamente. Así, cuando los docentes dejan muchos contenidos sin impartir o cuando adaptan de tal forma el currículo que se pierden los objetivos, no se puede esperar que los alumnos alcancen las metas inicialmente previstas. El concepto de currículo no es sólo importante para el aula o el centro docente; en algunos países, como en España, la administración prescribe lo que debe ser enseñado, por lo que también es un asunto relevante en el nivel del contexto. Sin embargo, siempre importará más lo que la escuela adapte o el profesor enseñe.

El papel de las teorías del currículo en la construcción del modelo de mejora de la eficacia escolar no se limita a los conceptos de características eficaces y su operación. Para que un currículo sea eficaz debe ser diseñado y puesto en marcha como un sistema de *feedback*. Cuando los profesores ejecutan el currículo, deben ser conscientes de los objetivos que intentan conseguir y han de evaluar si realmente los están consiguiendo y, si no es

así, deben adaptar el currículo. Este tipo de adaptación en la fase de operación suele ser eficaz, dado que ayuda al profesor a mantener su atención en los objetivos y en lo que los alumnos deben alcanzar.

Otro elemento importante es el concepto de currículo como la regulación social de poder y conocimiento. El currículo escolar puede ser considerado como modelo de poder y de jerarquías de clase. Frecuentemente este papel del currículo es latente. También parece claro que el currículo puede ser tomado como una teoría sobre la construcción de la vida de la gente. Como consecuencia, los productos de la escuela no pueden ser encontrados, por ejemplo, en los exámenes finales. De esta forma, la investigación sobre eficacia escolar no debería ocuparse exclusivamente en los resultados a corto plazo, sino también en los más mediatos tales como las carreras profesionales de mejora o el aprendizaje a lo largo de la vida.

Así, las siguientes ideas extraídas de las teorías del currículo parecen ser importantes para el modelo de MEE:

- el concepto de operación de los elementos esenciales del currículo;
- la puesta en marcha del currículo como un sistema de retroalimentación: definición de *las metas y evaluación de su logro*;
- el papel latente del currículo como control del poder de los conocimientos; y
- la importancia del currículo para la enseñanza a lo largo de la vida.

Teorías del comportamiento

Las teorías clásicas del comportamiento subrayaban la cadena de estímulo, respuesta y refuerzo externo como motor de la conducta, sin embargo, este planteamiento simplista está siendo progresivamente reemplazado por teorías más complejas como la desarrollada por Vygotsky. Se centran, entre otras cuestiones, en la importancia del significado cultural de las conductas y en el auto-refuerzo en el desarrollo humano. El comportamiento, de acuerdo con estas teorías, no es sólo condicionamiento y refuerzo externo, sino un constructo que se desarrolla en un escenario cultural y social determinado. De esta manera, la cultura de la escuela (roles, valores y formas de comportamiento) y el grado en que los estudiantes se identifican con ella parece tener influencia sobre el rendimiento de los alumnos. Para estudiantes individuales, tanto su experiencia escolar previa como las

actuales con los profesores serán importantes para el compromiso con su propio progreso.

De esta manera, se pueden reconocer tres dimensiones que ejercen un fuerte impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje: *a)* la estructura de metas y recompensas; *b)* el reparto de papeles y las relaciones de poder; y *c)* el sistema de evaluación y de comunicación de resultados. Estas dimensiones son esenciales en el proceso de aprendizaje, pero también pueden ser trascendentales en el de mejora escolar. Algo análogo puede ser afirmado para el concepto de motivación, que es básico para un aprendizaje satisfactorio. La motivación puede ser incrementada tanto mediante procedimientos de aprendizaje activo (construcción activa del conocimiento en lugar de una adquisición pasiva) como de evaluación (que son guiados internamente). Desde el punto de vista de los centros, éstos pueden ser reinterpretados afirmando que, para su mejora, son importantes tanto un comportamiento activo de los profesores como la utilización de procedimientos de autoevaluación.

Otro concepto central para la mejora de la eficacia escolar es el de “conocimiento sobre el conocimiento”. Se entiende por tal que la escuela, además del conocimiento de las materias de currículo y de cuestiones organizativas, debe analizar y conocer el mundo de sus estudiantes. El conocimiento sobre el conocimiento está relacionado con cinco campos de estudio por parte de la escuela: análisis de los aspectos latentes y ocultos de la educación, reflexiones sobre el aprendizaje, el conocimiento dialéctico sobre los estudiantes, la gestión dialéctica de la escuela y un enfoque amplio de la evaluación.

También de estas teorías se deduce el papel crucial que tienen los profesores como distribuidores de conocimiento, elemento central en los procesos de mejora. Así, y como resumen del resumen, las siguientes ideas de las teorías del comportamiento parecen ser importantes para el modelo de MEE:

- la cultura escolar (roles, valores, formas de comportamiento) incide en el rendimiento;
- las experiencias escolares previas y el contacto con los docentes incide en el rendimiento;
- los procesos de cambio en las escuelas están influidos por la estructura de metas y recompensas, el papel y las relaciones de poder y el sistema para comunicar resultados y evaluaciones;

- el comportamiento activo de los profesores (y otro personal) y el uso de procedimientos de autoevaluación son esenciales para mejorar las escuelas;
- igualmente es importante el conocimiento de la escuela sobre el conocimiento; y
- los profesores son centrales en los procesos educativos.

Aportaciones de las teorías de la organización

Al igual que en el ámbito del currículo, no existe una teoría unificada sobre la organización escolar, pero es posible destacar algunas aportaciones de varios grupos de teorías que resultan relevantes para un modelo de mejora de la eficacia escolar. Históricamente, unas teorías han ido creciendo a partir de otras o en respuesta a ellas; este crecimiento, con su dialéctica, permite comprender mejor los fenómenos que tienen lugar en las organizaciones educativas, así como fundamentar estrategias eficaces de mejora en el ámbito organizativo.

Tradicionalmente, las teorías racionales y estructurales han propuesto los siguientes factores de eficacia: el diseño cuidadoso e integrado de fines y objetivos; la sinergia y unidad de las diferentes fases en el proceso educativo que vive el alumno; la articulación de la actuación de los diferentes actores educativos; o el alcance del control y la evaluación. Además, es necesario destacar la importancia de la interdependencia estructural de las actividades de la organización; en este sentido, diversos autores recomiendan alcanzar un máximo nivel de coordinación cuando la interdependencia es extrema, como sucede en la acción educativa, asegurando una retroalimentación constante y la realización de los ajustes necesarios. Finalmente, estas teorías señalan también diversos riesgos que, con frecuencia, se materializan en el ámbito organizativo de los centros docentes.

Las teorías sistémicas, por su parte, conciben el centro como un sistema complejo, dinámico y abierto al entorno, con lo que aportan conceptos y mecanismos muy útiles en la comprensión y fundamentación de la intervención sobre la mejora de la eficacia escolar.

Desde otra perspectiva, las teorías de recursos humanos destacan la importancia de la satisfacción y la motivación del personal del centro, la toma de decisiones y la necesidad de compartir valores, fines y objetivos, y dan cabida a cuestiones sobre el liderazgo educativo (recoger las aspiraciones de los colegas, sensibilidad hacia los asuntos informales que

condicionan la relación con los compañeros, fomentar la innovación, etcétera). Las referencias sobre los modelos colegiales y los equipos orientados hacia la resolución de problemas constituyen también propuestas de interés. Estas últimas organizan la acción del equipo en torno a seis pasos: identificación del problema, establecimiento de objetivos de mejora, análisis, planificación y puesta en marcha de contramedidas, evaluación y estandarización.

Las teorías simbólicas resaltan la importancia de la cultura del centro y de la interpretación de la realidad por parte de los sujetos de la organización. De ello se deriva la necesidad de hacer un seguimiento de la percepción de las diferentes partes implicadas en un proceso de mejora de la eficacia escolar, de manera que se conozca cuál es su perspectiva, cómo integran la información y qué estrategias se pueden utilizar para evitar que una información parcial o mal integrada la dificulte.

Además, este grupo de teorías aporta la atención y comprensión del concepto de cultura del centro que, habiendo sido formulado de distintos modos, puede definirse como un conjunto de diversos elementos: comportamientos observados de forma regular en la relación entre individuos, normas de trabajo que se desarrollan en los grupos, valores dominantes o aceptados como la calidad del producto, filosofía política empresarial, reglas de juego para progresar en la organización y ambiente de la organización.

Por último, las teorías políticas atienden a las relaciones de poder y su distribución, así como a los conflictos de interés que surgen en la organización. De esta forma, los elementos de las teorías de la organización que deben estar recogidos en el modelo de MEE son:

- el cambio en las escuelas necesita liderazgo;
- es necesario tener una visión, unas metas compartidas y consensuadas acerca de lo que se quiere alcanzar;
- los docentes deben colaborar, estar comprometidos y participar en la gestión y en la toma de decisiones;
- los cambios han de estar cuidadosamente planificados y tener prevista su evaluación por parte de la escuela: análisis de las presiones externas e internas de cambio, diagnóstico de la situación del plantel, una selección de las áreas de mejora, diseño de estrategias adecuadas y evaluación de los procesos de mejora;

- para que los cambios sean exitosos, la escuela ha de tener una cultura y un clima favorables (cohesión social, colegialidad, etcétera);
- las instituciones escolares deben tratar de ser una organización de aprendizaje (formación y desarrollo del profesorado, implicación en un proceso autorregulativo);
- ha de haber apoyos externos (de familias, asesores, redes educativas) y recursos;
- los procesos de mejora deben ser, esencialmente, parte de la vida cotidiana de los centros, en lugar de hechos aislados; y
- las experiencias anteriores de innovación en la escuela tienen influencia en los procesos de mejora.

Aportaciones de las teorías del aprendizaje organizativo

Las teorías del aprendizaje organizativo definen al centro como sujeto de aprendizaje y conciben la mejora como un proceso continuo incorporado al devenir cotidiano del centro, en lugar de considerarlo como un acontecimiento esporádico. Aunque la organización no existe como un ser físico, desarrolla hábitos, personalidad, creencias, visiones, ideologías... Se trata de un conjunto de características de gran trascendencia en la educación, que no quedan garantizadas por el mero aprendizaje individual, sino que requieren su desarrollo en el nivel más amplio de la organización.

Estas teorías pretenden superar la distancia entre la teoría y la práctica en la organización. Reconocen la existencia de teorías en uso que, con frecuencia, están alejadas de aquellas otras que la organización y sus miembros muestran formalmente, por lo que destacan la importancia de que dichas teorías sean reconocidas y desarrolladas en consonancia con estas últimas, en un proceso de ajuste y acercamiento mutuo.

Una organización que aprende puede caracterizarse por el aprendizaje continuo, la transformación, la adaptación, la gestión participativa, la delegación, el cuestionamiento de las estrategias de la organización, el trabajo reflexivo y la colaboración de sus miembros, el aprendizaje a partir de la experiencia y de la historia, la experimentación continua, la participación, el pensamiento como sistema, la visión compartida, la conciencia de cuáles son las competencias básicas, el compromiso con el trabajo y la responsabilidad, el trabajo en equipo y en grupos diversificados, la resolución de problemas, la creatividad, la innovación, la aprobación y el aprecio por los desacuerdos, la auto-dirección y la autoevaluación,

un flujo eficaz de información, ofrecer, obtener y recoger información y *feedback* continuo, una cultura de conversación donde todos ganan, escucha y ayuda mutua, libertad, igualdad en términos jerárquicos y una atmósfera de apoyo.

De acuerdo con estas características, una organización que aprende sería aquella que fomenta el aprendizaje de sus miembros, tanto individualmente como en cuanto parte de un grupo; asimismo, tiene en cuenta tanto al cliente externo como al interno; tiene claro cuáles son las competencias básicas; y desarrolla procesos continuos de diseño, operación, evaluación y mejora. Los miembros del grupo –en una organización que aprende– piensan y aprenden como un equipo, además de compartir una visión.

El proceso de aprendizaje es posible cuando se crea y se obtiene amplia información, ésta se integra al contexto organizativo, es interpretada colectivamente y se dispone de la autoridad para desarrollar acciones consecuentes con el significado atribuido a la información. Por tanto, una propuesta de mejora de la eficacia escolar incorporará entre sus fines la conversión del centro en una organización que aprende facilitando, en la medida de lo posible, el aprendizaje continuo de todos sus miembros y equipos. Ello implica el fomento de la asunción de responsabilidades en la mejora, así como el aprendizaje de cómo llevar a cabo procesos de cambio y transformación.

Factores seleccionados

De cada una de las teorías analizadas se ha obtenido una serie de factores que están relacionados con la mejora de la eficacia escolar. Para facilitar la elaboración del modelo, y siguiendo la estrategia de los modelos de eficacia, se han agrupado en factores de contexto, centro y aula/profesorado (tabla 1).

De todos ellos hay cuatro que resultan especialmente problemáticos: currículo oculto; importancia del currículo para el aprendizaje a lo largo de la vida; cohesión entre el currículo y la organización escolar; y conocimiento sobre el conocimiento. Los dos primeros no pueden ser observables ni alterables, los segundos son más características de un currículo eficaz que factores de cambio escolar. Por ello, no formarán parte del marco comprensivo de mejora de la eficacia en este ámbito.

TABLA 1
Factores de mejora de la eficacia escolar aportados por las diferentes tradiciones

	Teorías				
	ME	Cur.	Com.	OyAO	EP
Contexto					
Competencia entre centros e implicación de la comunidad					X
Apoyo externo (familias, consejeros, redes) y recursos				X	
Evaluación y control externos					X
Centro escolar					
Cultura escolar (que favorece el cambio)	X		X	X	
Autonomía escolar				X	X
Liderazgo	X			X	
Experiencias previas de mejora	X		X	X	
Ciclo de diagnóstico, planificación, operación, evaluación (análisis de presión, diagnóstico, prioridades, estrategias adecuadas, orientación centrada en el problema, evaluación)	X			X	
Visión y objetivos compartidos				X	
Preparación de la escuela para el cambio	X				
Objetivos de mejora en términos de resultados del alumnado (o resultados intermedios en términos de características de eficacia escolar o de aula)	X				
Deseo de convertirse en una organización de aprendizaje (auto-regulación)				X	
Mejora como parte de la vida diaria				X	
Desarrollo profesional				X	
El profesorado como protagonista de los esfuerzos de mejora			X		
Compromiso escolar con el cambio	X				
Estructura de objetivos y recompensas			X		
Papel y relaciones de poder			X		
Sistemas para comunicar resultados y evaluaciones			X		
Establecimiento de objetivos y evaluación de los logros de objetivos		X			
Procedimientos de auto-evaluación			X		
Aula/profesor					
Colaboración del profesorado				X	
Compromiso del profesorado con el cambio				X	
Participación del profesorado en la gestión y en la toma de decisiones				X	
Puesta en marcha de elementos esenciales de los currículos/innovaciones			X		
Teorías:					
ME	de mejora de la escuela			OyAO	de la organización
Cur	del currículo				y aprendizaje organizativo
Com	del comportamiento			EP	de la elección pública

Resultados del estudio de casos

La segunda de las estrategias para la construcción del *modelo de mejora de la eficacia escolar* ha sido analizar diferentes programas que se están llevando a cabo en los centros escolares de los ocho países participantes en la investigación y, a partir de las “lecciones” extraídas de este estudio de casos, proponer factores que pueden conformar el modelo. Por tanto, el objetivo de la parte empírica de esta investigación es *conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia, y analizar cómo funcionan.*

Selección de los programas de mejora de la eficacia escolar y marco para su evaluación

El punto de partida para la selección de los programas fue la definición operativa de un programa de mejora de la eficacia escolar, desde la perspectiva de la fusión de las dos tradiciones investigadoras:

[como] un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000).

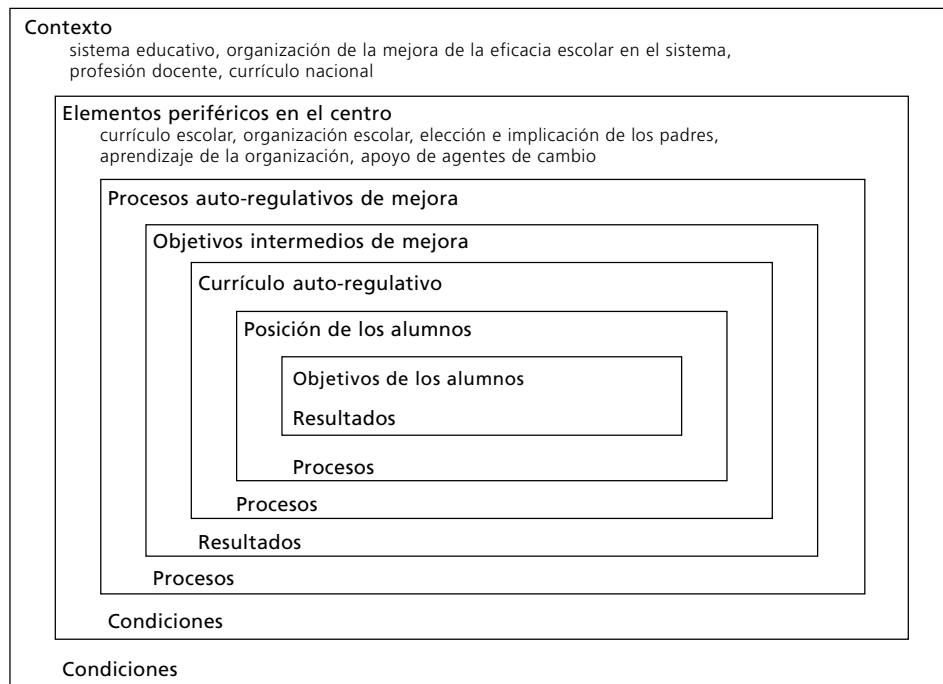
Estas características ideales, naturalmente, en la realidad rara vez se cumplen en su totalidad. A la hora de seleccionar los programas, cada país, de acuerdo con su propio contexto y con las posibilidades reales de elección, puso el énfasis en algunas de ellas, inclinándose incluso más por la vertiente de *mejora* o de *eficacia* según su propia tradición investigadora o los programas disponibles. Así, por ejemplo, *grosso modo*, puede decirse que los holandeses son más bien programas de eficacia; los griegos y finlandeses de mejora; los italianos, portugueses y belgas están más cercanos a proyectos de investigación o innovación y sólo los británicos y españoles responden claramente al concepto de programa de mejora de la eficacia escolar e intentan cubrir, de forma más equilibrada, ambas vertientes (aunque entre ellos hay también diferencias en la inclinación hacia una u otra).

La muestra elegida en todos los países incluye tanto centros de educación primaria como de secundaria y cierta representación de la enseñanza privada

aunque, como es lógico, los planteles son en su mayoría públicos. Los centros están localizados en hábitats urbanos, semiurbanos y rurales así como en zonas geográficas distintas; de modo que podría afirmarse que el estudio de casos ha cubierto un amplio espectro de la realidad educativa.

Para el estudio de casos se diseñó un marco de evaluación (figura 1) que sirviera como base para recoger información acerca de los programas de mejora de la muestra (Hoeben, 1999). Una de las notas características de este modelo es su flexibilidad, de manera que sirve como marco general de referencia y puede ser utilizado con propósitos muy distintos. Esa peculiaridad permite que sea válido para centros que pertenecen a contextos diferentes en cuanto al sistema educativo en el que se encuadran, su localización geográfica, el entorno social y económico, su problemática inicial, etcétera.

FIGURA 1
*Marco teórico de mejora de la eficacia escolar:
principales componentes y relaciones inclusivas*



Fuente: Hoeben (1999:5).

El marco está formado por siete conjuntos básicos de elementos formulados a partir de las discusiones generadas en la investigación. Los dos primeros componentes hacen referencia a los *resultados* y se corresponden con los dos tipos de objetivos de estos programas: los logros de los alumnos –que constituyen el criterio de eficacia– y los productos intermedios del proceso de cambio, que suponen el criterio de mejora. Dos notas se han considerado fundamentales en todos los casos para valorar el éxito de un programa: la equidad (todos los alumnos deben beneficiarse igualmente del programa) y el valor añadido (considerar los resultados teniendo en cuenta el contexto inicial y el historial de cada alumno).

Otros componentes básicos del modelo son los dos tipos de *procesos auto-regulativos*: el ciclo de mejora escolar y la ejecución del currículo en el aula, que deben ser objeto de un plan cuidadoso con mecanismos de evaluación y mejora de los propios procesos. Por último, se encuentran las *condiciones* en las que se desarrolla el programa dentro del propio centro y en el contexto escolar externo, entre las que destacan el currículo definido por el centro; la propia organización escolar; la implicación de las familias; el apoyo de los agentes de cambio, externos e internos; y los elementos de aprendizaje de la organización; así como el contexto, que incluye la organización del sistema educativo y de la profesión docente; el currículo nacional o el apoyo a los procesos de mejora por parte de las administraciones.

Cada componente del modelo no es algo aislado, sino que interactúa con todos los demás en una dialéctica de procesos que dan lugar a resultados que, a su vez, ponen en marcha nuevos procesos. Los *alumnos*, que están en el centro de esta especie de diana rectangular, son el objetivo hacia el que convergen todos los elementos, pero ellos, a su vez, generan una onda expansiva hacia la periferia que regula todo el sistema. Es, por tanto, un marco dinámico en el que cada elemento o estrato no puede ser entendido como encerrado en su zona.

La búsqueda de datos y evidencias que puedan dar respuesta a las preguntas sobre los diferentes elementos constitutivos del modelo se ha realizado por diversos medios, ya que la riqueza de la combinación “mejora de la eficacia escolar” consiste, precisamente, en la combinación de metodologías cualitativas, que pueden permitir una mejor comprensión de lo que ocurre en la escuela, con resultados medidos cuantitativamente.

Lecciones aprendidas del estudio de casos

Las conclusiones que pueden extraerse del estudio de casos son muy desiguales en los distintos países, porque también lo fue la elección de los programas, el modo de recoger los datos y su interpretación dentro de cada contexto. Nunca se pretendió realizar un estudio comparado estricto, sino más bien un análisis cualitativo de experiencias diversas que permitiera aportar hipotéticos elementos al modelo, conservando toda la riqueza de la diversidad.

Además, los países son diferentes en cuanto a tradiciones y sistemas educativos y eso condiciona las lecciones que se desprenden de los estudios de casos, desde dentro y desde fuera. Cada equipo extrae sus propias conclusiones, pero “lee” su realidad y la de los demás de forma distinta. Sin embargo, aunque es difícil sacar conclusiones generales que sirvan para fundamentar el modelo, pueden observarse ciertas constantes en la mayoría de los estudios de casos y también algunas peculiaridades y excepciones dignas de tener en cuenta.

Probablemente la primera lección sea que el contexto ha de ser tenido en cuenta. Parece obvio y, además, la literatura ya lo afirma (Reynolds *et al.*, 1994; Pepin, 1999; Mortimore, 2000), pero este estudio de casos ha mostrado la enorme importancia del contexto educativo y social para hablar de la mejora de la eficacia de los centros. Esto tiene consecuencias importantes, porque invalida la pretensión de implantar en un determinado país “paquetes de reformas”, importados de un modelo educativo y de un contexto diferente, sin tener en cuenta las condiciones nacionales y locales (tal como hace, por ejemplo, el Banco Mundial en los países en vías de desarrollo) o trasplantar sin más los modelos de eficacia y mejora generados en sistemas educativos principalmente anglosajones y holandeses a países con una tradición educativa napoleónica (como son los mediterráneos y Bélgica).

Se confirma que el “primer nivel” del modelo es básico e imprescindible para el análisis e interpretación de los factores de eficacia y de los procesos de mejora escolar. No obstante, también se puede concluir –tras analizar los casos de mejora en diferentes países– que es mucho lo que se puede aprender en el intercambio internacional de experiencias y estudios. Desde luego, esto tampoco es una novedad, porque en esta convicción se basan todos los proyectos de investigación, redes y programas internacionales (Stoll, Wikeley y Reezigt, 2000), pero tiene su interés la

comprobación empírica en una investigación en la que participan países con contextos diferentes a los habituales en los estudios de eficacia y mejora.

En relación con el contexto, el factor al que se ha concedido especial atención es la centralización/descentralización. Cierta grado de *autonomía escolar* aparece como condición necesaria (no suficiente, por supuesto) para la mejora. Pero el concepto de autonomía no es monolítico, sino que se puede referir a campos diversos (lo que permite que se den diferentes grados de autonomía por temas, tales como el personal docente, la gestión de recursos o los aspectos pedagógicos) y a distintos modos de ejercerse (desde el centro escolar con un marco general, por delegación de poderes desde un nivel administrativo más amplio, colegiada o unipersonalmente, etcétera).

Lo anterior posibilita la coexistencia de un marco curricular centralizado y fuertes directrices en cuanto a la organización temporal (Bélgica, Grecia, Portugal) con la máxima libertad de actuación en el aula por parte de los profesores, mientras que en los países donde los centros escolares gozan de mayor autonomía (Holanda y Reino Unido), éstos tienen mayor entidad en sí mismos, más capacidad de tomar decisiones pedagógicas y mayor control del trabajo docente.

Además, la descentralización es dinámica y puede estar en “expansión” (España y Portugal) o “recesión” (Reino Unido) y, por tanto, siendo aparentemente de un nivel semejante, ser vivida de modo diferente por los profesores y los centros; asimismo, puede ser muy incipiente (parece ser el caso de Grecia, Italia y Bélgica) o tratarse de una característica tradicional del sistema educativo que sigue afianzándose aunque con crecientes mecanismos de control de resultados (Holanda). Por otro lado, lo que da lugar a la mejora de la eficacia no es la autonomía en sí misma, sino su buen uso y el contenido que se le dé. Se trata, por tanto, de un elemento complejo, de gran importancia, pero que debe ser considerado con cautela.

Se observa también en los distintos países que la *existencia de programas de mejora y/o eficacia* (explícita o implícitamente considerados así) está relacionada con el grado de desarrollo de la investigación sobre estos temas. Uno de los elementos más importantes para iniciar un proceso de mejora parece ser el estudio y aplicación de las evidencias sobre eficacia escolar, hasta el punto de que los profesores Stoll y Fink (1996) caracteri-

zan a estos programas por su fundamentación sobre los resultados de investigaciones.

Los centros elegidos para los diversos estudios de casos en raras ocasiones eran conscientes de estar llevando a cabo programas de mejora de la eficacia, quizá estrictamente sólo en Reino Unido (debido a la abundancia de investigación y a la amplia difusión de la literatura sobre estos temas). En Holanda, en el otro extremo, se trataba claramente de programas de eficacia, de acuerdo con su sólida tradición investigadora en este campo. En España (como probablemente en los demás países mediterráneos), los centros consideran como mucho estar realizando programas de mejora y su intención es, simplemente, realizar un proceso de cambio, pero sin contar para su desarrollo con ningún apoyo teórico en esa línea.

Del análisis de las experiencias concretas de mejora de la eficacia escolar estudiadas es posible extraer algunas conclusiones sobre dos tipos de factores que favorecen la puesta en marcha y el éxito de los programas: en primer lugar, aquellos que se han mostrado visibles en la mayoría de los casos; y, en segundo término, aquellos factores que en teoría deberían tener relación y, de hecho, la tienen en determinados contextos, pero han resultado menos importantes o incluso irrelevantes en otros.

La *cultura escolar* parece ser uno de los factores más significativos de mejora de la eficacia, confirmando así, empíricamente, la teoría formulada por Hopkins, Ainscow y West (1994:85).

Por cultura escolar se entiende el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente; la dificultad radica en que no es fácilmente observable. Sin embargo, parece evidente que la cultura que propicia la mejora de la eficacia escolar –según se ha constatado en los programas analizados– tiene las siguientes características: *compromiso* de la comunidad escolar con la visión de la escuela, su proyecto educativo y sus prioridades de desarrollo; *implicación activa y positiva* del profesorado en el programa; *trabajo colaborativo* entre los profesores; y *coordinación y cohesión del profesorado* que participa en el programa de mejora.

De la constatación de la influencia de diversos aspectos relacionados con el profesorado en la cultura escolar se extrae que sigue siendo abso-

lutamente cierta la famosa frase del profesor Fullan (1991): “el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen”. No obstante, también sería deseable un mayor protagonismo del resto de la comunidad educativa, empezando por los alumnos.

El *papel de la dirección* se ha revelado también como un elemento decisivo en la totalidad de los programas analizados, corroborando los resultados sobre el liderazgo de todas las investigaciones. La dirección es un factor fundamental para poner en marcha los procesos de cambio y para su desarrollo y éxito; su papel se hace manifiesto en los siguientes aspectos: tener visión, es decir, capacidad para imaginar un futuro para el centro; movilizar al profesorado y lograr su compromiso; planificar el proceso de cambio; facilitar los cambios organizativos y curriculares; evaluar y reforzar a los participantes; y gestionar los conflictos que pudieran producirse.

Básicamente, se han propuesto cuatro modelos para describir el liderazgo para el cambio: el directivo facilitador (Hall *et al.*, 1984; Findley y Findley, 1992), el transformacional (Bass, 1988; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993), el persuasivo (Stoll y Fink, 1996) y el distribuido (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). Sin embargo, en los casos analizados no se encuentran regularidades o características comunes en el tipo de dirección que se ejerce en cada centro, de forma que parece confirmarse el enfoque contingencial del liderazgo educativo.

En los diferentes programas se han encontrado desde estilos personales muy directivos hasta otros más colaborativos, a esto hay que añadir las peculiaridades de cada centro en el modo de organizar la dirección según sus características institucionales. El perfil de cada director es diferente al del resto y, sin embargo, se puede afirmar que se ha encontrado un elemento común a todos ellos: su especial preocupación por mejorar el rendimiento de los alumnos y por favorecer un buen clima en el plantel, elementos que pueden relacionarse con aspectos de eficacia y de mejora, respectivamente.

La *organización escolar* es el tercer factor que ha sido validado empíricamente en el estudio de casos. Una de las características que definen estos programas es que buscan optimizar la organización del centro escolar como medio para conseguir un incremento en el desarrollo del alumnado, es decir, que no es suficiente cambiar la actuación de cada docente en su aula.

En el análisis de la mayoría de los programas hay coincidencia en señalar la flexibilidad de la organización escolar como un elemento clave. Es lógico: una organización excesivamente rígida que no permite introducir cambios horarios, reagrupaciones de alumnos, asignación flexible de tareas a los profesores o distribuciones alternativas dificulta enormemente todo proyecto de mejora. Una queja habitual en los centros que gozan de menos autonomía organizativa (Bélgica, Grecia, España, Portugal) es la necesidad de tener mayor libertad en la estructuración de los tiempos de aprendizaje y del horario de los profesores para llevar a cabo una mejora de la enseñanza con profundidad y, especialmente, para institucionalizarla.

La importancia de la planificación del proceso de mejora es otro aspecto que ha aparecido con reiterada insistencia en los casos estudiados, sobre todo según la opinión de los docentes. Parece demostrada la necesidad de establecer una planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de vivir el centro para lograr sus objetivos de mejora, según la secuencia comúnmente aceptada (diagnóstico → selección del área de mejora → planificación → desarrollo → evaluación → institucionalización). Analizando con mayor detenimiento las características que definen la planificación de estos procesos exitosos de cambio escolar se encuentran los siguientes elementos: están dirigidos a alcanzar sus propios objetivos prioritarios; se guían por acuerdos, no por reglas; fomentan la autorresponsabilidad; y gestionan las resistencias y dificultades.

Los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, lo que acontece en el aula es, naturalmente, decisivo para la mejora de la eficacia. Según la información disponible, aquellos programas que poseen un diseño instructivo muy cerrado (por ejemplo, alguno español y los holandeses) alcanzan en mayor medida los objetivos de rendimiento en determinados aspectos concretos. Son programas que priman el componente de eficacia, entendido en el sentido más restrictivo, sobre el de mejora. Por el contrario, en aquellos donde los objetivos son de carácter más amplio (incluyendo la dimensión social) y, por tanto, no se han diseñado procesos instructivos cerrados, la evaluación cuantitativa es menos adecuada y los resultados son más difíciles de determinar, pero la valoración global es más positiva (por ejemplo, algunos españoles y griegos).

Además, hay que tener en cuenta que la mayor ambición y apertura de los objetivos hace más difícil su plena consecución. No obstante,

incluso en estos casos, hay indicios para afirmar que es importante la adecuada estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así lo detectan los protagonistas. Sin embargo, en varios de los programas ingleses puede afirmarse –con datos cuantitativos– que, al atenderse por igual a los aspectos instructivos y sociales, se ha producido tanto el incremento de los resultados académicos como la mejora del clima escolar y del desarrollo integral del alumnado, así como de la comunidad educativa.

El *estímulo o presión externa* para poner en marcha un proceso de mejora es un elemento presente en la mayoría de los casos estudiados. De hecho, casi todos forman parte de programas más amplios de reforma, investigación o planes de mejora. Este elemento, que de por sí no debería ser imprescindible ni se ha considerado como tal en la literatura, se presenta como requisito esencial en este estudio de casos. Quizá la necesidad que tienen la mayoría de los centros de los países participantes (y, desde luego, de los españoles) de recibir un “empujón” para iniciar un proceso de cambio se deba a la tradicional situación estática y a la escasa tradición de autonomía escolar que se da en ellos. Por tanto, el papel del contexto del sistema educativo es fundamental en el inicio de experiencias de mejora, propiciándolas con un marco legal adecuado y acciones favorecedoras del cambio.

Las *experiencias previas* de innovación parecen tener también un papel relevante. Así, se puede formular la siguiente hipótesis de trabajo: los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora. En este sentido, en la literatura científica se está extendiendo el término “organización que aprende” para hacer referencia a la idea de que el centro en su conjunto es un organismo vivo que tiene unas experiencias, reflexiona sobre ellas y modifica, en consecuencia, su comportamiento y cultura (Leithwood y Louis, 1998; Mitchell y Sackney, 1998). Algunos autores, incluso, consideran que mejora escolar y aprendizaje de la organización son términos muy parecidos que llegan a confundirse y que, en cualquier caso, se necesitan mutuamente.

Además de estos factores, el estudio incluye otros sobre los cuales, por el contrario, no se ha encontrado evidencia unánime o mayoritaria acerca de su relevancia para la puesta en marcha y el desarrollo de los

programas de mejora de la eficacia escolar. Son variables que en investigaciones anteriores han aparecido vinculadas con el logro de buenos resultados, pero en este estudio de casos o bien sólo están presentes en los países con sistemas más acordes con esta tradición investigadora o bien se señala su ausencia como una dificultad para la mejora en los otros países.

El primero de estos factores se refiere a los *agentes externos de cambio*, entendiendo por tales aquellas organizaciones, instituciones o personas externas al centro docente que le ayudan a desarrollar sus procesos de mejora. Los agentes externos de cambio que han colaborado en el desarrollo de los programas de mejora de la eficacia escolar analizados han sido muy diversos.

En Holanda o Reino Unido, donde existe una gran tradición de este tipo de apoyo y diversas instituciones dedicadas a ello, este factor resulta decisivo. Sin embargo, en los demás países, sólo en ocasiones especiales (por ejemplo, en uno de los programas españoles y en algunos griegos y finlandeses) los agentes externos han tenido un papel relevante. Por ello se puede concluir que, dependiendo del contexto, los agentes externos de cambio no suponen un factor determinante para el éxito de los programas de mejora de la eficacia escolar, aunque pueden contribuir o dificultarlo.

Otro elemento habitualmente incluido entre los relevantes es la *implicación de los alumnos* en el programa. Sin embargo, en la mayoría de los centros analizados se ha considerado a los alumnos como sujetos pasivos a los que van dirigidos los programas. Se reconoce la importancia del compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje pero, a pesar de ello, sólo en alguno de los casos (Reino Unido) son incorporados como actores clave tanto en la puesta en marcha como en el desarrollo del programa.

Algo parecido ocurre con la *implicación de los padres*. Muchas de las experiencias estudiadas han buscado intencionalmente dicha participación en el desarrollo de los programas; sin embargo, rara vez se ha conseguido. En general, se ha pretendido más bien el compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos y, en los programas en los que se ha conseguido mejorar en el rendimiento de los alumnos, este compromiso ha sido significativo. Pero, en cualquier caso, no parece que éste haya sido un elemento fundamental para el éxito de los programas.

Los resultados de estudios de casos anteriores muestran, asimismo, la importancia del *desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad en el centro* para el éxito de los procesos de cambio. La idea es sencilla: un centro cambia sólo si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación; y para desarrollar e institucionalizar la mejora es también necesaria una cierta estabilidad del equipo de profesores porque, de otra manera, ni el trabajo en equipo ni el compromiso con el centro ni el aprendizaje de la organización son posibles. Estos aspectos no parecen haber tenido un papel fundamental en la mayoría de los casos, por el contrario, en algunos países (Grecia, Bélgica, España) ambos se señalan como una deficiencia sentida y que dificulta la realización de mejoras.

Este problema también está íntimamente relacionado con las peculiaridades de la autonomía escolar: los centros públicos belgas, griegos, españoles o portugueses apenas tienen competencias sobre la selección y formación continua de su personal, lo que impide que puedan ajustar temas tan cruciales como las necesidades del plantel. Sin embargo, estos factores sí parecen haber tenido especial relevancia en los centros con autonomía en la gestión de personal (los del Reino Unido o los privados españoles y griegos), que logran tener un equipo estable y comprometido con los proyectos.

La *lección final* aprendida en este estudio de casos es, también, la más importante: es posible mejorar y hay centros educativos en diversos lugares de Europa que lo están haciendo. A pesar de los contextos a veces poco propicios, de las condiciones sociales adversas, del escaso apoyo o incentivo por parte de las administraciones correspondientes, de las dificultades internas y externas, muchas escuelas han sido capaces de convertir en realidad la visión de futuro que les impulsó a iniciar un proceso de mejora de sus logros educativos.

Junto a esta importante lección, también hemos aprendido que es mucho lo que nos queda por saber acerca del modo en que se produce la mejora de la eficacia escolar y, sobre todo, acerca de cómo se puede mantener o institucionalizar. Es decir, que el campo para el análisis empírico y la reflexión en esta línea es aún muy grande y la interacción bidireccional entre la práctica educativa y la investigación es vital para seguir avanzando (tabla 2).

TABLA 2
Factores de mejora de la eficacia escolar procedentes del análisis de casos

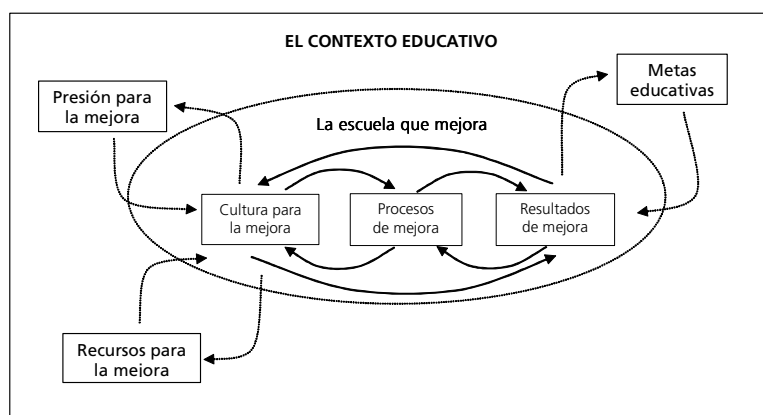
	Países							
	PB	Fin	Bel	RU	Esp	Por	It	Gre
Contexto								
Agentes externos implicados en programas de mejora	+		+	+	x	+	+	+
Presión externa para comenzar la mejora	+		+	+	+	+	+	
Evaluación externa de las escuelas	+		+	+			+	+
Competencia entre centros								
Descentralización de las decisiones (contenido, práctica de enseñanza)			-	-				+
Escuela								
Actitud positiva en relación con el cambio	+	+			+		+	
Cultura escolar, valores compartidos, visión, misión	+	+			+			
Organización escolar que facilita la mejora (tiempo, etc.)					+	+	+	+
Liderazgo del director (u otros miembros de la plantilla)	+	+		+	+			
Inestabilidad de la plantilla	-				-	-		-
Evaluación interna (valoración de estudiantes y profesores)	+	+						+
Establecimiento de objetivos (resultados y/o obj. intermedios)	+	+		+				
Implicación de los padres/comunidad en los programas de mejora					x	+	+	
Planificación adecuada del proceso de mejora		+			+			
Mejora incluida en el desarrollo total de la escuela	+			+				
Complejidad/comprendividad del programa de mejora	-				+			
Ciclo de mejora auto-regulado					+			
Preparación para el cambio/abordando primero las cuestiones visibles				+				
Participación del alumnado en los esfuerzos de mejora							+	
Aula/profesor								
Motivación e implicación/participación del profesorado en procesos y decisiones		+			+		+	+
Colaboración del profesorado (en la escuela, a través de escuelas)		+				+	+	
<i>Feedback</i> del comportamiento del profesorado	+	+						
Formación de profesorado					+			
Operación de elementos esenciales de currículos/innovaciones						+		
+	PB			Países Bajos		Esp		España
-	Fin			Finlandia		Por		Portugal
x	Bel			Bélgica		It		Italia
	RU			Reino Unido		Gre		Grecia

Descripción del marco comprensivo de MEE

En la figura 2 se ofrece una imagen sintética y gráfica del marco elaborado como producto de la investigación. En este apartado se analizará, con un poco de detalle, su contenido. De esta forma, en primer lugar se ofrece una panorámica general del mismo; posteriormente se detallarán los factores de contexto y de centro que lo conforman.

FIGURA 2

Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar



Conceptos fundamentales e interrelaciones

En una primera aproximación al marco se destaca que el centro educativo que mejora se encuentra firmemente sujeto al contexto educativo de su país. La investigación ha evidenciado que la mejora de la escuela no se puede estudiar separándola de su contexto educativo. En el marco se ha representado esta relación como una línea discontinua en la idea de la mutua interrelación entre la escuela y su contexto.

Dentro del contexto, tres conceptos fundamentales están asociados con la mejora de la eficacia y son presión y recursos para la mejora así como metas educativas existentes. Aunque en un proceso real de mejora son los centros los que han de diseñar su propio camino, sus objetivos, medios y actividades para conseguirlo siempre deberán ser coherentes con el contexto donde se encuentra.

En el plantel los conceptos de cultura, procesos y resultados de mejora son esenciales. La primera es el sustrato en el que los procesos acontecen;

los resultados son el objetivo. Los conceptos de cultura, procesos y resultados están interrelacionados e influyen constantemente unos sobre otros. La cultura va a intervenir tanto en los procesos como en los resultados de mejora. Obviamente los procesos pesarán en los resultados pero, además, cambiarán la cultura de mejora; por su parte los resultados contribuirán en los procesos y en la cultura de mejora. Las interrelaciones entre estos conceptos fundamentales demuestran que la mejora de la eficacia escolar es un desarrollo cíclico y en curso, sin comienzo ni final claramente marcados.

Los conceptos escolares fundamentales de cultura, procesos y resultados de mejora engloban un número mayor de factores que se abordarán más adelante.

Factores de contexto

Parece evidente de que el contexto educativo influye de manera clara y continua en la mejora escolar. Como se ha visto anteriormente, tres son los conceptos que conforman el marco de eficacia propuesto: la presión, los recursos y los resultados de mejora. Este apartado se dedicará a abordarlos así como los factores que los componen.

a) Presión para la mejora

Aunque en teoría los centros educativos definen sus propias necesidades de mejora, planifican sus esfuerzos y se auto-evalúan para conocer hasta qué grado se han satisfecho sus necesidades, lo cierto es que con frecuencia necesitan una presión externa para iniciar el proceso de cambio. Esta presión es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente como para lograrlo. No obstante, la presión también puede ser negativa para aquellos que no son capaces de conseguirlo. Los factores, que en su conjunto constituyen el concepto de presión para la mejora, son los siguientes:

Evaluación externa y rendición de cuentas. La evaluación externa normalmente se ocupa del rendimiento de los estudiantes en un centro educativo. Cuando las escuelas son responsables de sus resultados en términos de rendimiento escolar, y cuando estos resultados se hacen públicos, los centros escolares normalmente se ven forzados en mayor o menor medida a llevar a cabo esfuerzos de mejora. Igualmente, en los casos en que un plantel puede ser formalmente objeto de sanciones debido a los bajos resultados, una autoridad superior le obliga a llevar a cabo una mejora para

prevenir futuros problemas (como el cierre del centro). Sin embargo, en muchos casos la reacción hacia tales presiones puede ser negativa, fundamentalmente si la evaluación no se hace con criterios de calidad técnica, básicamente utilizando la metodología de valor añadido.

Agentes externos de cambio. En ocasiones son diferentes agentes externos tales como asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores los que estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y actuar. Presiones de este tipo pueden ser nuevas ideas pedagógicas como el aprendizaje significativo, macro-reformas educativas, consejos de asesores externos o grandes programas de cambio. En ocasiones esas presiones son utilizadas por los centros para su propio beneficio, poniendo en marcha procesos de transformación o pueden asumir el nuevo discurso sin cambiar en absoluto.

Cambios sociales. Los centros educativos no son instituciones aisladas. La sociedad influye en ellos de muchas formas y cuando es necesario exige transformaciones en el mismo. También establece, en gran medida, los objetivos esenciales de la educación, que se modifican cuando la sociedad cambia. Esto se refleja con especial claridad en la formación profesional, que tiene que adaptarse continuamente a las necesidades del mundo económico en la industria y el comercio. El bienestar o la recesión económica influirán a los centros educativos; el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación ha modificado tanto a los recursos educativos como a los objetivos más amplios de la educación. Además los padres de familia representan, de una forma más directa, a la sociedad misma.

b) Recursos para la mejora

Los recursos disponibles en el contexto educativo son muy importantes para hacer que el avance escolar sea real. Si los centros educativos no cuentan con los recursos suficientes para afrontar los cambios que se precisan, es probable que sufran problemas en sus esfuerzos de mejora. Los recursos pueden ser materiales y no materiales, ambos esenciales para la eficacia escolar. A continuación el conjunto de factores que constituyen el concepto de recurso:

Garantía de la autonomía. La literatura sobre mejora de la escuela muestra que, por lo general, para que los esfuerzos sean productivos, es útil que los centros gocen de cierta autonomía. Por ejemplo, un proyecto de mejora que se desarrolle fuera del centro educativo tiende a fracasar, espe-

cialmente cuando no se adapta a las necesidades. Incluso cuando el proceso de mejora se produce de una manera formal, algo cuestionable en este contexto, no es probable que se consoliden las transformaciones a largo plazo. La autonomía está relacionada con muchos ámbitos educativos: los objetivos (qué enseñar), los medios (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y el financiamiento. Sin embargo, existe alguna evidencia de que la autonomía absoluta no necesariamente promueve la mejora. De esta forma, la investigación ha demostrado que es necesario cierto grado de autonomía para que los centros puedan convertir su responsabilidad en capacidad.

Recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado. Los esfuerzos de mejora están fuertemente influidos por las condiciones de trabajo favorables tanto para los docentes como para los centros mismos. Cuando apenas hay profesorado disponible, los esfuerzos de mejora se eliminan fácilmente ya que el volumen de trabajo diario –definido por el número de horas que imparten clase y el tamaño de la misma– influye en su motivación para mejorar. La estabilidad de la política educativa también es un factor importante en este tema; pues la mejora escolar puede verse favorecida por ella mediante la presión externa ejercida para que se produzca un cambio, sin embargo, no es conveniente un cambio frecuente, así, es positivo y necesario que exista cierta estabilidad en la política educativa.

Colaboración de la comunidad educativa. Además de la ayuda descrita en términos de autonomía y recursos, el apoyo local puede ser vital para la eficacia escolar. Mientras que la asistencia nacional o estatal normalmente sienta las bases para la mejora, la colaboración del conjunto de la comunidad educativa influye directamente en los centros. Por comunidad educativa entendemos no sólo a los docentes, alumnos, directivos y padres de familias sino a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno.

c) Objetivos educativos

Aunque los centros educativos deben fijar sus objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece otros más amplios. Los esfuerzos siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos. En principio, si los objetivos educativos del contexto están formulados de una manera amplia,

es más fácil para los centros elaborar sus propios objetivos y, con ello, poner en marcha exitosos procesos de mejora.

Factores del centro educativo

El lugar central que ocupa la institución escolar en el marco comprensivo parte de las concepciones de los movimientos tanto de eficacia escolar como de mejora de la escuela, que consideran que debe erigirse como el núcleo fundamental de los procesos de cambio. Estos movimientos también han encontrado que el profesorado es el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo.

Sin embargo, para la mejora de la eficacia escolar, las iniciativas individuales de cada profesor no son suficientes, incluso si logran cambios importantes en sus aulas, con grandes efectos en el rendimiento de los estudiantes, no se puede considerar como procesos de mejora de la eficacia escolar. Aunque no hay duda de que los esfuerzos de algunos docentes, considerados de forma aislada, pueden aumentar el rendimiento de los alumnos (criterio de eficacia), no se puede esperar que tengan un impacto duradero en el centro educativo como organización (criterio de mejora). Sólo si ese profesor entusiasta logra contagiar a todo el centro para que éste se ponga a andar como un todo, se logrará que los esfuerzos se mantengan en el tiempo.

A continuación se hará una descripción más detallada de los factores que constituyen los conceptos de cultura, procesos y resultados de mejora, con especial énfasis en el centro educativo.

a) Cultura de la mejora

Los centros educativos que tengan una cultura favorable hacia los procesos de mejora comenzarán y continuarán los esfuerzos con más facilidad que aquellos que temen e intentan evitar los cambios. La cultura de la mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio. Los factores que la constituyen son los siguientes:

Presión interna para mejorar. Es muy frecuente que los centros educativos se vean forzados por su contexto para poner en marcha el proceso de cambio. Sin embargo, también pueden decidir por iniciativa propia que quieren mejorar, por ejemplo, pueden descubrir que sus métodos de enseñanza ya no se ajustan a las necesidades de los estudiantes o pueden querer

mejorar el rendimiento de los alumnos en una materia determinada. También, cuando los centros se percatan de que hay cambio en la población escolar y que ha de ajustarse a sus nuevos alumnos. Las familias, los alumnos y los consejos escolares pueden ofrecer signos de necesidad de mejora. En este caso la presión y la motivación son, fundamentalmente, internas al centro educativo.

Autonomía de los centros educativos. Anteriormente se defendió que el contexto educativo debería garantizar a los centros una cierta autonomía para llevar a cabo los procesos de mejora, pues la sola autonomía no sirve si no es utilizada. Aunque esto parezca un paso lógico, en la práctica no lo es tanto. A veces los centros no son totalmente conscientes de sus posibilidades o simplemente no hacen uso de ellas plenamente, por ejemplo cuando no existe un líder eficaz. El profesorado, al igual que los planteles, necesita autonomía para realizar sus funciones con garantía. Desde ese punto de vista, la investigación ha demostrado que es esencial que el cuerpo docente pueda participar en la toma de decisiones con respecto a la mejora del centro.

Visión compartida. La existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación deja claro cuáles son los objetivos que intentan alcanzar y de qué forma, y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.

Buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje. Un factor fundamental en la cultura escolar es la buena disposición para ser (o seguir siendo) una organización de aprendizaje. Los centros que consideran que tanto ellos como sus procedimientos educativos son meramente estáticos y no tienen buena disposición para reflexionar sobre su situación, no son muy dados a comenzar un proceso de mejora. En estas escuelas, ciertas actividades como la formación del profesorado no son frecuentes. Los centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios como algo habitual muestran más características de organización educativa y sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez. Las organizaciones educativas no pueden funcionar sin un equipo de docentes y directivos que esté convencido de la necesidad de una formación continua.

Colaboración de las universidades y centros de formación docente. Es también importante que los profesores implicados en la mejora tengan una buena disposición para aprender. Esto significa que van a participar en actividades de formación y en colaborar con otros profesores cada vez que los esfuerzos de mejora requieran este tipo de educación.

Historia de mejora. Los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio y éstos hayan sido satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para comenzar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora tendrán mayores dificultades para abrirse camino.

Propiedad de la mejora, compromiso y motivación. Existe propiedad cuando el centro es consciente de que hace falta una mejora escolar, de que hay que asumirla y de que las actividades que se han planificado son las correctas. La propiedad se dará con mayor frecuencia en los planteles que sean capaces de influir o definir por completo el núcleo o el tipo de mejora al que se van a comprometer; resulta difícil lograrla cuando no se siente la necesidad de comenzar y continuar con la mejora. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con los de compromiso y motivación del personal. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de motivación y compromiso con los planes de mejora pues cuando el compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con estos procesos.

Liderazgo. La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora quien asuma ese liderazgo, pero ello depende de su actitud, del papel que toma en la escuela y de cómo sea vista por los docentes. Así, cuando la cultura del centro no permite un líder fuerte que dinamice a la comunidad escolar, o cuando el directivo tiene comportamientos autoritarios, es muy difícil que el directivo asuma ese liderazgo necesario para el cambio. La existencia de un directivo aceptado por la comunidad y que sea capaz de entusiasmar parece imprescindible. Un director elegido teniendo en cuenta los diferentes sectores de la comunidad educativa y con una actitud democrática parece el más adecuado para liderar en los procesos de cambio. Sin embargo, no es sólo importante la persona que ocupe el puesto de director, también lo es la existencia de un pequeño equipo que sea capaz de entusiasmar a la planta docente y al resto de la comunidad escolar.

Estabilidad del profesorado. Debería garantizarse cuando los centros educativos están mejorando. Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación de los docentes.

Tiempo dedicado a la mejora. El centro educativo debería garantizar, a todos los miembros implicados, más tiempo para que realicen sus actividades de mejora, pues se requieren tareas de planificación, para trabajar con sus compañeros o para su propia formación. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender, simplemente, de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

b) Procesos de mejora

Algunos centros educativos consideran la mejora como una tarea extraordinaria y ocasional. Su idea es que, cuando surge un problema, debe hacerse algo para solucionarlo y, una vez resuelto, todo sigue su curso normal. Estos centros tienen una visión de la mejora bastante estática. Los más dinámicos, por el contrario, consideran a la mejora como un proceso continuo y como parte de la vida cotidiana. Indiscutiblemente los esfuerzos han de ser continuos, cíclicos por naturaleza y forman parte de un proceso más amplio del desarrollo general del centro educativo.

Aunque la mejora no es un proceso lineal y rígido, hay algunas fases que deben distinguirse, y que es importante conocerlas y tenerlas en cuenta para que los acontecimientos se desarrollen adecuadamente. En ocasiones, estas fases se solapan parcialmente, o se repiten reiteradamente antes de que el ciclo llegue a su fin. Por ejemplo, la planificación normalmente no consiste en una actividad que se realiza una vez, al comienzo del proceso de mejora, sino que pueden requerirse actividades de planificación y adaptación de unos planes previos de forma continua. Esto sucede especialmente en el caso de esfuerzos complejos, que implican a muchos miembros del personal y duran más de un año académico.

- El ciclo del proceso de mejora comienza con una fase de necesidad de valoración. Antes de que un centro educativo pueda comenzar a mejorar, debe aclarar, en primer lugar, por qué se requiere una mejora y en qué situación comienza el centro. Esta valoración puede ser realizada tanto por parte de representantes del plantel (auto-

- diagnóstico, autovaloración) como por agentes externos tales como la inspección u otros expertos.
- La fase de valoración finaliza cuando se ha realizado el diagnóstico de los problemas que deben resolverse. A veces es simplemente el contexto educativo el que exige los procesos de mejora, por ejemplo, cuando la presión proviene de una nueva normativa educativa que exige cambios. Sin embargo, también en este caso el centro docente necesita hacer una valoración para adaptar adecuadamente los requisitos generales a sus necesidades particulares.
 - La siguiente fase se refiere a la descripción detallada de los objetivos que el centro educativo quiere alcanzar en el proceso de mejora; así, los generales deben concretarse en objetivos más específicos. En un programa de mejora de la eficacia escolar los objetivos deben describirse en función del rendimiento de los estudiantes o referirse a las características del centro o del profesorado.
 - La planificación de actividades reales de mejora es el siguiente paso. En esta fase se debe asignar el tiempo necesario para las actividades. Además, el equipo encargado de la planificación tiene que hacer frente a:
 - a)* decisiones sobre las prioridades y la secuenciación de las actividades (abordar en primer lugar los temas más evidentes, especialmente cuando la tarea de la mejora es muy compleja);
 - b)* estrategias que se van a aplicar (tales como facilidades de formación continua para el profesorado, cursos profesionales fuera del centro educativo o formación por parte de los miembros del centro);
 - c)* los (posibles) contactos con representantes externos y sus tareas en el centro educativo;
 - d)* el (posible) nombramiento de representantes internos y sus tareas dentro del centro;
 - e)* el reparto de tareas y responsabilidades entre otros miembros del centro;
 - f)* la concesión de incentivos (posibilidad de un reconocimiento específico para las personas implicadas en los esfuerzos de mejora);
 - g)* la función y la autoridad de las personas implicadas en los esfuerzos de mejora, para evitar malentendidos sobre estas funciones y sobre las relaciones de poder en el centro educativo;

- h) la función y la influencia de los alumnos, las familias y la comunidad en los esfuerzos de mejora; y
 - i) la forma de comunicar los resultados de los esfuerzos de mejora a todos los implicados durante y después del proceso.
- La fase de ejecución es la continuación directa de la de planificación, y puede influir también en futuras actividades de planificación cuando el desarrollo sigue un curso distinto al esperado. Como es lógico, la atención prioritaria depende de los objetivos que el centro educativo pretenda alcanzar. Por lo general, la fase de ejecución es la más importante del ciclo de mejora. Si la puesta en práctica no tiene lugar, todos los esfuerzos anteriores han sido en vano y no se alcanzarán los objetivos. Además, esta fase normalmente implica un mayor número de personas, así, el profesorado es fundamental. Si no ponen en práctica los elementos esenciales de los planes de mejora, no se pueden esperar resultados. Para lograr una correcta ejecución es necesario tener información de cómo está marchando, con cierta regularidad, el proceso.
 - Las fases finales que pueden dar pie a un nuevo ciclo de mejora son la evaluación y la reflexión. El centro docente valora si se han conseguido, adecuadamente, los objetivos mediante procedimientos de autoevaluación. Los representantes externos también pueden realizar estos procedimientos si así se acordó en una fase anterior.

En la mejora de la eficacia escolar, los procesos cíclicos deben estar coordinados por el centro educativo o por un departamento o, incluso, por un grupo de personas implicadas. Sin embargo, en la práctica educativa real algunas fases pueden ser realizadas en el nivel contextual (cuando el gobierno fija ciertos objetivos que las escuelas deben cumplir), o por docentes individuales (por ejemplo, cuando el nivel del centro no está lo suficientemente desarrollado y la mejora depende de la iniciativa del profesorado). En principio, se asume que la eficacia escolar necesita coordinarse por el nivel de centro docente en todas las fases del proceso cíclico.

c) Resultados de mejora

Lo ideal es que los resultados de mejora se centren en un conjunto claro de objetivos que deberían alcanzarse en un periodo de tiempo concreto.

Cuando éstos son poco precisos o vagos, los esfuerzos fracasan simplemente porque no se pueden evaluar o analizar.

La idea de la mejora de la eficacia escolar es que, para incrementar el rendimiento de los alumnos (llamado “criterio de eficacia”), es necesario alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios (“criterios de mejora”). Esto implica que los centros que quieren mejorar buscan:

- Fijar objetivos en función del desarrollo integral de los alumnos. De esta forma dichos objetivos no han de centrarse exclusivamente en el logro de capacidades cognitivas básicas, sino que ha de incluir una amplia gama de conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Por ejemplo, un objetivo de mejora puede ser el implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, mejorar el clima de una escuela o conseguir un desarrollo intercultural de un centro educativo.
- Fijar objetivos para lograr modificaciones dirigidas a incrementar la calidad del centro educativo o del profesorado. Éstos suponen, por ejemplo, cambios en la organización del centro, en el comportamiento del profesorado, en los recursos didácticos o en el clima del aula. Queda claro que la finalidad última ha de ser incrementar el desarrollo de los alumnos, pero los esfuerzos se centran en características de eficacia escolar y de aula/profesorado que mejoren el rendimiento.

La investigación sobre eficacia escolar ha aportado claras evidencias de cuáles tiene que ser esas características tanto del centro como del aula que resultan esenciales para el incremento de los resultados del alumnado. Así, entre las del nivel de la escuela se encuentran: orientación hacia los resultados y altas expectativas; liderazgo profesional; consenso y cohesión entre el profesorado; visión y objetivos compartidos; calidad del currículo; oportunidad de aprendizaje (para alumnos y docentes); clima escolar: atmósfera ordenada y orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas; potencial evaluativo; e implicación de las familias/colaboración escuela-familias

Y, entre las características del aula/profesorado eficaz, se encuentran: altas expectativas de los alumnos; enseñanza con propósito; clima del aula; entorno de aprendizaje y tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje; instrucción estructurada; aprendizaje independiente; procedimientos de diferenciación y agrupamiento; seguimiento del progreso; y retroalimentación y refuerzo positivo.

Utilidad del marco comprensivo

Para finalizar la descripción del marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar se proponen algunas ideas relativas a su función y utilidad.

Hay que destacar que el marco comprensivo no tiene un carácter completamente descriptivo ni prescriptivo. Más bien contiene elementos descriptivos, como los factores que constituyen el contexto educativo nacional, así como otros prescriptivos; por ejemplo, el lugar central que ocupa el centro educativo está basado en teorías de eficacia y de mejora y en investigaciones que han demostrado que la eficacia requiere estrategias que afecten a la institución escolar en su conjunto.

A pesar de que se reconoce sin duda la importancia del profesorado y su trabajo en el aula, por lo general no se considera individualmente como eje fundamental del cambio. Incluso si los docentes logran cambios importantes en sus aulas, con grandes efectos en el rendimiento de los alumnos, no se puede dar como ejemplo de mejora. Un segundo elemento prescriptivo del marco es el rendimiento de los estudiantes como un resultado importante, para que la mejora sea eficaz debe haber siempre un enlace, al menos conceptual, con el rendimiento de los alumnos que busca el centro.

El marco comprensivo está orientado a tres grupos de profesionales: docentes y directivos de instituciones educativas, investigadores y políticos. Para los docentes y directivos el marco puede resultar útil en el diseño, planificación y ejecución de procesos de mejora escolar. El marco ofrece una visión global y comprensiva de todos los factores que pueden promover o dificultar la mejora de la eficacia escolar y, como tal, puede tener un uso inmediato en la práctica educativa. Sin embargo, los planteles pueden aplicar los factores del marco a su propia situación y adaptarlos a sus necesidades. El marco nunca puede recomendar la forma de actuación de un determinado centro educativo en un país concreto para lograr la mejora de la eficacia escolar.

Para los investigadores, el marco tiene especial importancia para el diseño de ulteriores estudios en el campo, también puede servir para generar hipótesis y para seleccionar variables que deberían investigarse. La dimensión internacional del marco, que queda patente en la gran atención prestada a los factores de contexto, ofrece una visión más profunda de estos factores tanto entre los diferentes países como dentro de un mismo país. En las investigaciones tradicionales sobre la mejora, con frecuencia se

excluye al contexto educativo. Rara vez se tiene en cuenta y se analiza su importancia.

Los responsables políticos deben saber que el marco no se puede utilizar en ningún caso como una receta para la mejora de la eficacia escolar o como una caja de herramientas preparada para la implantación de la mejora en los centros. Simplemente aclara cuáles son los conceptos que deben considerarse en el momento de planificar los procesos de mejora en los centros educativos al tiempo que muestra las condiciones a tener en cuenta en lo contextual y en la institución educativa. El marco puede servir de ayuda a los responsables políticos para ver la importancia de la mejora escolar en el rendimiento de los alumnos o la importancia del centro educativo como unidad significativa para la mejora. Además, el marco ofrece información a los políticos sobre la fuerte influencia que ejerce el contexto en las escuelas; esto implica, por ejemplo, que ante el fracaso posiblemente habrá que tomar medidas adecuadas de contexto, ya que no es una opción realista dejar que el centro mejore por sí mismo.

Las afirmaciones anteriores dejan claro que siempre que se utilice el marco tiene que ser interpretado, ya sea para la práctica, la investigación o la política. Teniendo en cuenta estas restricciones, para los profesionales, investigadores y mandatarios políticos el marco puede:

- a)* ocasionar un debate que contribuya a discusiones en curso sobre la mejora de la eficacia escolar;
- b)* presentar nuevos argumentos en el debate y de esta forma ayudar en la toma de decisiones;
- c)* revelar factores de mejora que son diferentes de un país a otro;
- d)* utilizarse como herramienta para la planificación, diseño, aplicación, evaluación y reflexión sobre los proyectos de mejora e investigación sobre la mejora de la eficacia escolar; y
- e)* emplearse como introducción en la formación del profesorado.

Sus funciones, sin embargo, dependerán siempre del contexto en el que sea utilizado y de las personas que lo apliquen. En todo caso, el marco supone un importante avance para el conocimiento y la comprensión de los procesos de transformación escolar que lleven a una mayor calidad y equidad de las instituciones educativas.

Notas

¹ Esos ocho equipos proceden de las siguientes instituciones: Instituto de Investigación de la Universidad de Groningen –GION– (Países Bajos), sede del equipo coordinador; Universidad de Lieja (Bélgica); Centro de Investigación y Documentación Educativa –CIDE–, con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (España); Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia); Departamento de Educación de la Universidad de Atenas (Grecia); Centro Europeo de la Edu-

cación –CEDE– (Italia); Instituto de Innovación Educativa –IIE– (Portugal); e Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en colaboración con la Universidad de Bath (Reino Unido).

² Una versión más extensa del proceso de construcción del mismo se puede encontrar en Muñoz-Repiso y Murillo (2003) o en el número especial de la revista *School Effectiveness and School Improvement* que Felicity Wikeley y F. Javier Murillo están coordinando en la actualidad y verá la luz a finales de 2004.

Referencias bibliográficas

- Bass, M. A. (1988). “El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”, en R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Narcea, pp. 26-36.
- Creemers, B. P. M. y Reezigt, G. J. (1997). “School Effectiveness and School Improvement: Sustaining links”, *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), pp. 396-429.
- Findley, D. y Findley, B. (1992). “Effective schools: the role of the principal”, *Contemporary Education*, 63(2), 102-104.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*, Londres: Cassell.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrel, S. y Jesson, D. (1999). *Improving schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hall, G. et al. (1984). “Effects of three principal style on school improvement”, *Educational Leadership*, 41(5), pp. 22-47.
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hoeben, W. (1999). *A framework for the evaluation of esi projects*. Documento inédito.
- Hopkins, D. (1995). “Towards Effective School Improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274.
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*, Londres: Cassell.
- Leithwood, K.A. y Louis, K.S. (1998). *Organizational learning in schools (Contexts of learning. Classrooms, schools and society)*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (eds.) (2001). *Improving school effectiveness*, Buckingham: Open University Press.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (1998). “Learning about organizational learning”, en K.A. Leithwood y K.S. Louis (eds.), *Organizational learning in schools*, Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 177-199.
- Mortimore, P. (1992). “Issues in school effectiveness”, en D. Reynolds y P. Cuttance (eds.), *School effectiveness. Research, policy and practice*, Londres: Cassell, pp. 154-163.

- Mortimore, P. et al. (2000). *The culture of change: case studies of improving schools in Singapore and London*, Londres, Institute of Education: Bedford Way Papers.
- Muñoz-Repiso, M.; Murillo, F. J.; Barrio, R.; Brioso, M. J.; Hernández Rincón, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M. y otros (2002). *Investigación sobre Mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*, Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*, Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. J. (2001). "Mejora de la eficacia escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003). "El movimiento de investigación de eficacia escolar", en F. J. Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*, Bilbao: Mensajero.
- Pepin, B. (1999). "Mobility of Mathematics teachers across England, France and Germany", *European Educational Researcher*, 5(1), pp. 5-15.
- Reezigt, G. J. (ed.) (2000). *Effective school improvement: first theoretical workshop. Contributions from relevant theoretical traditions*, GION: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Reynolds, D. (1993). "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice", en C. Dimmock (ed.), *School-based management and school effectiveness*, Londres: Routledge, pp. 185-200.
- Reynolds, D.; Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy", *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 37-58.
- Reynolds, D.; Creemers, B. P. M.; Nesselrodt, P. S.; Schaffer, E. C.; Stringfield, S. y Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*, Londres: Pergamon.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B. P. M.; Hopkins, D.; Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Londres: Routledge.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B. P. M.; Hopkins, D.; Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Robertson, P. y Sammons, P. (1997). *Improving school effectiveness: a project in progress*. ponencia presentada en el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI 1997) Memphis, Tennessee.
- Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*, Londres: OFSTED.

- Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*, México, DF: Secretaría de Educación Pública (La versión original en inglés es la citada en 1995).
- Spillane, J.P.; Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). "Investigating school leadership practice: A distributed perspective", *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L.; Wikeley, F. y Reezigt, G.J. (2000). *Developing a common model? Comparing effective school improvement across european countries*, ponencia presentada en el 13th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2000), Hong Kong.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*, Philadelphia: Open University Press.

Artículo recibido: 22 de marzo de 2004

Aceptado: 18 de mayo de 2004