
MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA ¹

F. Javier Murillo Torrecilla *

SÍNTESIS: En este artículo se presentan el proceso y los resultados de una investigación internacional cuyos objetivos son validar y, en su caso, elaborar un modelo de mejora de la eficacia escolar adecuado a las características sociales y educativas de Iberoamérica. Para ello, se desarrollaron tres estudios simultáneos con diferentes aproximaciones metodológicas: en primer lugar, se realizó un estudio comparado para verificar la pertinencia de los factores del contexto del sistema educativo. En segundo lugar, se revisaron las investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en Iberoamérica con la finalidad de validar los factores intermedios de mejora; y, por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores educativos y directivos de centros escolares implicados en procesos de mejora en cada país. Como resultado final se propone un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica.

Palabras clave: eficacia escolar; mejora de la escuela; mejora de la eficacia escolar.

49

¹ El presente trabajo es un resumen del informe final de la investigación «Cambiar las escuelas para mejorar la educación. Validación y optimización de un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica», financiada a través de la 2.ª Convocatoria pública de ayudas a la investigación de carácter competitivo del Banco Santander Central Hispano (BSHC) y el Centro de Estudios de América Latina (CEAL) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, España). Participaron en la investigación como coordinadores de los equipos en cada país Orlando Mella, del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CENAIM, Chile); Guadalupe Ruiz y Margarita Zorrilla, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México); Gabriela Guerrero, del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE, Perú); Mariano Herrera, del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE, República Bolivariana de Venezuela).

* Profesor titular de universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Director del posgrado en Educación de la UAM; coordinador del grupo de investigación sobre Cambio escolar para la justicia social (GICE), y coordinador de la red iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

MELHORIA DA EFICÁCIA ESCOLAR NA IBERO-AMÉRICA²

SÍNTESE: Neste artigo apresentam-se, ao mesmo tempo, o processo e os resultados de uma pesquisa internacional cujos objetivos são validar e, no seu caso, elaborar um modelo de melhoria da eficácia escolar adequado às características sociais e educativas da Ibero-América. Para isso, desenvolvem-se três estudos simultâneos com diferentes aproximações metodológicas: em primeiro lugar realizou-se um estudo comparado para se verificar a pertinência dos fatores do contexto do sistema educativo. Em segundo lugar, revisaram-se as pesquisas sobre eficácia escolar realizadas na Ibero-América com a finalidade de validar os fatores intermédios de melhoria; e, finalmente, analisou-se a adequação dos componentes do modelo através da opinião de pesquisadores sobre mudanças na escola, de inspetores educativos e de diretores de centros escolares implicados em processos de melhoria em cada país. Como resultado final, propõe-se um modelo de melhoria da eficácia escolar para a Ibero-América.

Palavras-chave: eficácia escolar; melhoria da escola; melhoria da eficácia escolar.

IMPROVEMENT OF THE SCHOOL EFFECTIVENESS IN LATIN AMERICA³

ABSTRACT: This article shows the process and the results of an international research of which its objectives are validate, and in its case, elaborate an improvement model of school effectiveness suited to the social and educative characteristics of Latin America. For that reason, we developed three simultaneous studies with different approaches; in first place a compared study to verify the relevance of the factors in the context of the educative system. In second place, we reviewed the researches on school effectiveness carried out in Latin America with the purpose of validating the improvement intermediate factors; and finally analyse the adequacy of the components of the model through the investigator's opinion on school change, educational inspectors and school managers involved in improvement processes in each country. As final result, we propose a school effectiveness improvement model for Latin America.

Keywords: school effectiveness; school improvement; school effectiveness improvement.

² O presente trabalho é um resumo do relatório final da pesquisa «Mudar as escolas para melhorar a educação - Validação e otimização de um modelo de melhoria da eficácia escolar para Ibero-América» financiada através da 2.ª Convocação pública de ajudas à pesquisa de carácter competitivo do Banco Santander Central Hispano (BSCH) e o Centro de Estudos da América Latina (CEAL) da Universidade Autónoma de Madri (UAM, Espanha).

³ This article it's a summary of the final report of the investigation «Change the schools to improve the dedication. Validation and optimization of an improvement model of the school effectiveness for Latin America» financed through the 2nd Public Call of aids to competitive character of the Banco Santander Central Hispano (BSCH) and the Study Centre of Latin America (CEAL) of the Universidad Autónoma of Madrid (Spain).

1. INTRODUCCIÓN

Hace pocos años se desarrolló una ambiciosa investigación entre ocho equipos de otros tantos países europeos cuyo objetivo era contribuir a la consolidación de una nueva y prometedora línea de trabajo en investigación educativa: la mejora de la eficacia escolar (*Effective School Improvement [ESI]*). Este estudio significó el esfuerzo más importante de los realizados hasta aquel momento en la construcción de nexos entre los influyentes movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela. Su producto más interesante fue la elaboración de un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar que pretendía no solo convertirse en un primer paso en la construcción de una teoría de mejora de la eficacia escolar, sino también servir de guía para la puesta en marcha de experiencias de mejora o modelos de evaluación de los procesos de cambio en los centros escolares (MUÑOZ-REPISO y MURILLO, 2003; MURILLO, 2004; REEZIGT y CREEMERS, 2005; WIKLEY y OTROS, 2005; CREEMERS y OTROS, 2007).

La rápida difusión de estas ideas en el ámbito iberoamericano desató un viejo debate sobre la adecuación de la aplicación acrítica de resultados de investigación educativa provenientes de contextos diferentes (MURILLO, 2007a). Esta realidad impone la necesidad de hacer investigación en el contexto que se va a estudiar, lógica a partir de la cual cinco equipos de investigación de otros tantos países de Iberoamérica (Chile, España, México, Perú y República Bolivariana de Venezuela) afrontaron la tarea de verificar la adecuación del modelo europeo a la realidad social y educativa de Iberoamérica.

En este artículo se reflejan los resultados de dicha investigación internacional cuyo objetivo es, como acabamos de enunciar, comprobar si el marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar es válido para Iberoamérica y, si no lo es, realizar los ajustes necesarios.

La validación del modelo se realizó a través de estudios complementarios. En primer lugar, se hizo una verificación de los factores del contexto del sistema educativo a través de un estudio comparado; en segundo lugar, se validaron los factores intermedios de mejora mediante una revisión de las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países participantes, y, por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares implicados en procesos de cambio en cada país.

La investigación, liderada por el equipo de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España), contó con otros cuatro equipos participantes que, como ya mencionamos, fueron el del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) (Chile); el del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México); un tercero del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) (Perú), y el equipo del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) (República Bolivariana de Venezuela).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Si bien desde la década de los setenta, en la que se llevaron a cabo los primeros trabajos sobre eficacia escolar, se viene insistiendo en que uno de los objetivos de este movimiento es relacionar la teoría y los resultados de investigación con la práctica educativa (CREEMERS y OTROS, 2007), no fue sino hasta principios de los años noventa cuando se empezaron a escuchar voces que señalaban la necesidad de que los movimientos de mejora de la escuela y de eficacia escolar tuvieran vínculos de colaboración más estrechos (REYNOLDS, HOPKINS y STOLL, 1993; REYNOLDS y OTROS, 1996; STOLL y FINK, 1996; ROBERTSON y SAMMONS, 1997; THRUPP, 1999), pues hasta ese momento ambas líneas, a pesar de compartir objetivos, marchaban desencontradas.

La línea de investigación de eficacia escolar tiene como objetivo saber qué características poseen las escuelas y las aulas que consiguen que todos sus estudiantes aprendan (MURILLO, 2005); el movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela, por su parte, busca poner en marcha procesos de cambio para que un centro pueda incrementar su calidad y, con ello, el desarrollo de sus estudiantes (MURILLO y MUÑOZ-REPISO, 2002; MACBEATH, 2007; TOWNSEND, 2007). Simplificando, se podría decir que la eficacia escolar es una línea de investigación empírica más preocupada por la teoría que por la práctica, mientras que la mejora es un movimiento de carácter práctico que busca, más que cambiar, conocer el por qué del cambio.

Parece claro, entonces, que quienes trabajan en eficacia o en mejora se necesitan mutuamente. La teoría es, sin duda, útil para mejorar la práctica, pero, a su vez, los estudios sobre eficacia escolar tienen en las estrategias de mejora el camino práctico para llevar a cabo cambios en

aquellas variables halladas como relevantes para el logro de buenos resultados, así como el medio para validar muchas de sus teorías integrando en sus modelos los procesos vinculados al cambio y las variaciones contextuales de las escuelas (REYNOLDS, HOPKINS y STOLL, 1993). Ambos movimientos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas y, por tanto, deben ser considerados como complementarios (MORTIMORE, 1992; HOPKINS, 1995; CREEMERS y REEZIGT, 1997; MACBEATH y MORTIMORE, 2001). De esta convicción ha surgido la aspiración a un nuevo paradigma que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: el de mejora de la eficacia escolar (ESI).

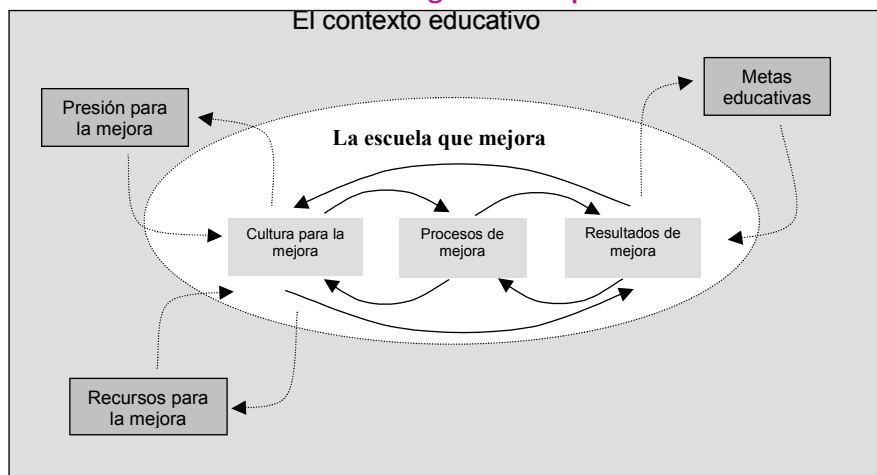
Sin embargo, no sería correcto afirmar que la mejora de la eficacia escolar es la simple suma de dos corrientes: es eso y mucho más. Aunque en este momento hay todavía poca literatura sobre el tema, se vislumbra un fructífero camino de mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: solo analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven hacia la eficacia y calidad de los centros educativos y de los programas que se desarrollan en ellos. El nuevo movimiento de mejora de la eficacia escolar puede ayudar a conseguir ese objetivo ofreciendo el marco teórico necesario para que los centros pongan en marcha sus propios proyectos y atender los aspectos esenciales para evaluar su acción.

Aunque han sido variados los intentos por conjugar la eficacia y la mejora escolar (REYNOLDS, TEDDLIE, HOPKINS y STRINGFIELD, 2000; MACBEATH, 2007), el esfuerzo más importante hasta la actualidad es el proyecto «*Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI)*», diseñado para indagar sobre la relación entre la eficacia y la mejora e incrementar la posibilidad de mejorar la educación de las escuelas. El concepto de mejora de la eficacia escolar utilizado en esa investigación y que seguimos en este estudio es:

Un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (CREEMERS y OTROS, 2007, p. 826). El objetivo final del proyecto ESI consistió en desarrollar, por un lado, un modelo y/o estrategia para la mejora de la eficacia escolar y, por otro, elaborar un marco comprensivo que contribuyera en la creación de una teoría de la eficacia escolar.

En la figura 1 se ofrece una imagen que sintetiza dicho marco comprensivo. En la zona central se destaca que la escuela que mejora se encuentra firmemente sujeta al contexto educativo de su país. La investigación ha evidenciado que la mejora de la escuela no se puede estudiar separándola de su entorno. En el marco de la imagen se ha representado esta relación como una línea discontinua en la idea de la interrelación entre la escuela y su contexto.

FIGURA 1
Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar elaborado en la investigación europea



A nivel del centro educativo, los conceptos de «cultura de mejora», «procesos de mejora» y «resultados de mejora» son esenciales. La cultura de mejora es el sustrato en el que los procesos acontecen. Los resultados de mejora son el objetivo de los centros que mejoran. Los conceptos de cultura, procesos y resultados están interrelacionados entre sí y se influyen constantemente al considerar que se trata de conceptos fundamentales, interdependientes y vinculados. Dichas interrelaciones demuestran que la mejora de la eficacia escolar es un proceso cíclico en movimiento, sin un comienzo o un final claramente marcados.

Dentro del contexto, tres conceptos fundamentales están asociados a la mejora de la eficacia escolar: la «presión para la mejora», los «recursos para la mejora» y las «metas educativas existentes en el contexto educativo». 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, este deberá ser coherente con el contexto donde se encuentre.

3. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivos validar y, en su caso, elaborar un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica.

Esa idea puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- Verificar que el modelo teórico de mejora de la eficacia escolar ya validado para Europa se ajusta a las características y organización de los sistemas educativos de Iberoamérica.
- Determinar si los resultados de la investigación educativa generada en los distintos países validan o refutan el modelo analizado.
- Conocer las opiniones de diferentes expertos en el cambio escolar sobre el ajuste del modelo a cada realidad del ámbito nacional.

A partir de los hallazgos encontrados en esta triple validación se plantea uno añadido:

- Modificar el modelo elaborado para que se ajuste al contexto de Iberoamérica.

De esta forma el producto de la investigación será un modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar y, a partir de él, estarían dadas las condiciones para traducirlo a una serie de propuestas de acción dirigidas tanto a docentes como a administradores y responsables políticos.

4. METODOLOGÍA

En coherencia con los objetivos específicos, y para lograr una aproximación multimetodológica al problema planteado, se van a llevar a cabo tres estudios de forma paralela, cada uno con su propia aproximación metodológica: un estudio comparado, otro documental y una validación por expertos.

4.1 ESTUDIO COMPARADO

En primer lugar se realizó un análisis de los elementos de los sistemas educativos que encajan en el modelo, para lo cual se desarrolló una descripción, yuxtaposición y comparación de los factores detectados. La recogida de información se llevó a cabo en cada país y el análisis lo realizó el equipo coordinador junto con un experto en educación comparada.

Los factores analizados han sido:

- Presión del contexto para la mejora: mecanismos de mercado, evaluación externa y responsabilidad, agentes externos e implicación de la sociedad en los cambios educativos/sociales.
- Recursos del contexto para la mejora: autonomía garantizada a los centros escolares, recursos económicos y condiciones de trabajo diarios favorables y ayuda local.
- Metas del sistema educativo: objetivos educativos formales desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes.

56

Las fuentes de obtención de información han sido la legislación específica de cada país, tanto las constituciones⁴ como las leyes orgánicas⁵ que regulan la educación en cada uno de los países objeto de estudio.

4.2 REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EFICACIA ESCOLAR DE CADA PAÍS

De forma paralela se llevó a cabo una revisión de las investigaciones desarrolladas en los cinco países del estudio sobre eficacia escolar. Con ello se pretendía validar o mejorar los resultados intermedios de mejora propuestos en el modelo teórico.

⁴Constitución Política de la República de Chile, 1980; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917; Constitución Política del Perú, 1993; Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999; y Constitución Española, 1978.

⁵Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 1990 (Ley n.º 18.962, Ministerio de Educación, Chile); Ley General de Educación, 1993 (México); Programa Nacional de Educación 2001-2006 (México); Ley General de Educación, 2003 (Ley n.º 28.044, Perú); Ley Orgánica de Educación, 1980 (República Bolivariana de Venezuela), y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).

4.3 VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Una imagen más global se dio a través del análisis de la opinión de investigadores expertos en procesos de cambio escolar, inspectores escolares y directivos de centros que habían estado inmersos en procesos de cambio escolar en cada país acerca de la pertinencia, adecuación y viabilidad del modelo en cada sistema educativo.

Los factores de análisis se corresponden con los componentes del modelo asociados al centro escolar:

- Cultura de mejora: presión interna para la mejora, análisis empleado por los centros escolares, visión compartida y buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje / profesional, colaboración de las universidades y los centros de formación, historia de la mejora, propiedad de la mejora, compromiso y motivación, liderazgo, estabilidad del profesorado y tiempo empleado para la mejora.
- Procesos de mejora: valoración de las necesidades de mejora, diagnóstico de las necesidades de mejora, redacción detallada de los objetivos de mejora, planificación de las actividades de mejora y aplicación de los planes de mejora, evaluación y reflexión.

Los participantes finales de este tercer estudio –aquellos que generaron información– suman un total de 54 especialistas: 17 de México, 10 de España, 9 de Perú, 11 de la República Bolivariana de Venezuela y 7 de Chile. La distribución en función del país y tipo de entrevistado se ofrece en el cuadro 1.

CUADRO 1
Número de entrevistas por país y tipo de entrevistado

País	Investigador	Inspector	Directivo	TOTAL
México	10	2	5	17
España	4	2	4	10
Perú	3	3	3	9
República Bolivariana de Venezuela	4	3	4	11
Chile	2	3	2	7
TOTAL	23	13	18	54

El instrumento utilizado para obtener la información fue una entrevista común para todos los países y colectivos compuesta por tres partes diferenciadas. La primera contiene cuatro preguntas abiertas sobre qué factores favorecen o impiden la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de los procesos de cambio; de esta se esperan respuestas espontáneas sobre esos factores. La segunda parte está formada por 36 cuestiones que buscan señalar la importancia de una serie de factores para alcanzar el éxito de los procesos de cambio. En la tercera y última parte se presentó el modelo de mejora de la eficacia escolar a los expertos para que dieran su opinión sobre los factores que sobran o faltan, su organización general, su distribución, etcétera.

5. RESULTADOS

En coherencia con los objetivos de la investigación se organizarán los resultados en tres grandes bloques: validación de los elementos de contexto, aportaciones del estudio de los factores intermedios de mejora; y aportaciones globales de la validación por expertos.

58

5.1 APORTACIONES DE LA VALIDACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE CONTEXTO

Como se ha visto, el modelo a validar está conformado por tres conceptos de contexto: presión para la mejora, recursos para la mejora y objetivos educativos. El primer parámetro, presión para la mejora, pretende recoger aquellos estímulos que repercuten de manera directa en los centros escolares, influyendo de forma contrapuesta según la capacidad o incapacidad de los centros por mejorar con la ayuda adecuada. Dichos estímulos son concretados a través de los siguientes indicadores:

5.1.1 Presión para la mejora: indicadores de los estímulos

- Evaluación externa y rendición de cuentas: es este uno de los pocos indicadores del factor contextual que está contemplado en las leyes educativas de todos los países estudiados. Esto refleja la actual relevancia por establecer un sistema efectivo de evaluación o de «rendición de cuentas» que asegure el cumplimiento de los objetivos educativos establecidos en la legislación educativa. Sin embargo, la forma en que cada país objeto de estudio realiza dichas evaluaciones

difiere, no concretamente en el proceso de evaluación en sí, sino en el organismo que diseña, realiza, interpreta y da a conocer los procesos evaluativos. Así, en algunos países (Chile, México y la República Bolivariana de Venezuela) es el propio Ministerio de Educación el encargado de llevar a cabo las evaluaciones del sistema educativo. Y en otros países (Perú y España) se crean organismos específicos para ejercer esta competencia evaluativa, dotándolo así de una cierta independencia.

- Agentes externos de cambio: en relación con este segundo indicador existe unanimidad en la legislación educativa de los tres países que lo recogen (México, Perú y la República Bolivariana de Venezuela). Destacan a los medios de comunicación de masas como el agente externo que más influencia ejerce en el proceso educativo. Este hecho le sitúa como un factor relevante en la educación de los alumnos y refleja, por tanto, la importancia de colaborar con él durante el proceso de mejora.
- Cambios sociales: este indicador se encuentra reflejado en tres de los cinco países objeto de estudio (México, República Bolivariana de Venezuela y España) y cada uno de ellos atiende a sus características propias. En el caso de México el factor que más se destaca es el cambio demográfico; la República Bolivariana de Venezuela se centra en el fomento de la cultura indígena y en la inclusión y equidad, y, por último, España hace referencia a la necesidad de adecuarse a los objetivos definidos por la actual política educativa de la Unión Europea.

5.1.2 Recursos para la mejora: tres indicadores

El segundo parámetro, denominado «recursos para la mejora», pretende reflejar la decisiva influencia que para el correcto funcionamiento de un establecimiento docente tienen los recursos de que disponga. Dentro del concepto «recursos» no se hace referencia únicamente a los recursos materiales, sino a un conjunto de condiciones que permiten desarrollar la actividad docente con mayor facilidad y eficacia. Dichos recursos se concretan en este parámetro a través de tres indicadores: garantía de la autonomía docente; recursos económicos y condiciones de

trabajo favorables para los centros educativos y para el profesorado; colaboración de la comunidad educativa.

- La garantía de la autonomía docente: este primer indicador del segundo parámetro está recogido en la ley en tres de los cinco países estudiados (Chile, Perú y España). En ellos la autonomía de los centros se concreta de forma muy similar, concentrándose, sobre todo, en la posibilidad de adecuar el currículo básico, definido en las leyes, a las necesidades específicas que se presenten en función del entorno en el que se encuentre el centro escolar.
- Los recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros educativos y para el profesorado: este indicador se puede dividir para su análisis en dos subindicadores:
 - En relación con los recursos económicos, la conclusión que se extrae de las leyes educativas de los países que contemplan este aspecto (México, Perú y España) es, únicamente, la garantía de los poderes públicos referidos a la financiación de la educación. Dicha garantía no viene delimitada a través de ningún monto específico, por lo que se podría definir como difusa.
 - En relación con el segundo subindicador, las condiciones favorables de trabajo, España es el único país que hace una escueta referencia en este aspecto, limitando el número de alumnos por clase en función de las distintas etapas educativas.
- La colaboración de la comunidad educativa: el último indicador de este segundo parámetro se encuentra recogido en las leyes de todos los países objeto de estudio (Chile, España, México, Perú y República Bolivariana de Venezuela). Además, todos coinciden en dar a los miembros que forman dicha comunidad un papel activo en el proceso educativo en cuanto a sus elementos prácticos, tales como elaboración del proyecto educativo, establecimiento del calendario escolar, programación de actividades, etc. Tres de los países (España, México y Perú) institucionalizan la participación creando órganos que permitan organizarla.

5.1.3 *Objetivos educativos*

Para finalizar los factores de contexto mencionamos los objetivos educativos, tercer y último parámetro que no se divide en indicadores y se recoge en las leyes fundamentales y en la legislación educativa de Chile, México, Perú, la República Bolivariana de Venezuela y España. Es importante destacar que todos los países coinciden en que el objetivo general que persigue la educación es alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana. Además, este objetivo viene definido en las leyes fundamentales, lo cual le otorga todavía mayor relevancia.

En cuanto a los objetivos que se disponen en los textos legislativos de educación, se puede concluir que todos los países se asemejan en el desarrollo de las competencias y en la adquisición de los conocimientos que son propios de cada etapa educativa.

5.2 *APORTACIONES DEL ESTUDIO DE LOS FACTORES INTERMEDIOS DE MEJORA*

La cantidad de investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en estos años en Iberoamérica, junto con las aportaciones de otros trabajos relacionados, ofrece una maraña de resultados no fácil de desenredar. Todas ellas contribuyen a un mejor conocimiento de la realidad de la educación en la región, aportando el análisis de los distintos factores asociados al rendimiento de los alumnos de una forma u otra. En el cuadro 2 se ofrece un resumen de las aportaciones de una decena de investigaciones significativas.

De su análisis se puede concluir que estos factores comparten muchos elementos de otras revisiones clásicas (por ejemplo COTTON, 1995; SAMMONS, HILLMAN y MORTIMORE, 1995; SCHEERENS y BOSKER, 1997; TEDDLIE y REYNOLDS, 2000; TOWNSEND, 2007). Así, factores fundamentales como son el clima del centro y del aula, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología o trabajo en equipo del profesorado, aparecen de forma recurrente en todos los trabajos, tanto de América Latina como en el resto del mundo. Sin embargo, también encontramos elementos novedosos como, por ejemplo, que la práctica totalidad de las investigaciones demuestra la importancia de los recursos económicos y materiales y su gestión como factores relacionados con el rendimiento de los alumnos y, por tanto, implicados directamente en la calidad de la educación. Otros factores que aparecen con reiterada

persistencia son los relacionados con la profesión docente, concretamente, con su formación inicial y permanente, su estabilidad o condiciones laborales.

CUADRO 2
Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Factores escolares														
Clima escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestructura	X			X	X	X	X		X	X	X		X	
Recursos de la escuela		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	
Gestión económica del centro	X			X	X	X	X		X		X		X	
Autonomía del centro			X				X		X				X	
Trabajo en equipo	X		X	X	X		X					X	X	X
Planificación			X	X	X		X	X			X	X		
Participación e implicación de la comunidad	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X
Metas compartidas	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Liderazgo	X		X	X	X		X	X			X	X	X	X
Factores de aula														
Clima del aula	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
Dotación y calidad del aula			X		X	X			X	X	X		X	
Ratio maestro-alumno		X			X		X							
Planificación docente (trabajo en el aula)			X	X	X		X				X	X	X	X
Recursos curriculares				X	X	X	X	X						
Metodología didáctica	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno			X	X	X		X				X	X	X	

1. cide: Muñoz-Repiso y otros (1995); 2. llece (2001); 3. Herrera y López (1996); 4. Concha (1996); 5. Cano (1997); 6. Himmel, Maltes y Majluf (1984); 7. cide: Muñoz-Repiso y otros (2000); 8. Castejón (1996); 9. Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); 10. Barbosa y Fernández (2001); 11. Bellei y otros (2003); 12. unicef (2004); 13. Murillo (2007b); 14. Murillo (2008).

CUADRO 2 (continuación)
Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Factores asociados al personal docente														
Cualificación del docente					X		X			X				
Formación continua			X		X		X			X	X	X	X	
Estabilidad	X		X	X	X	X	X	X						X
Experiencia		X	X		X	X		X						
Condiciones laborales del profesorado		X					X						X	
Implicación		X	X	X	X	X	X	X					X	X
Relación maestro-alumno		X		X	X	X	X						X	X
Altas expectativas			X	X		X	X			X	X	X	X	
Refuerzo positivo			X		X	X	X				X	X	X	X

1. cide: Muñoz-Repiso y otros (1995); 2. llece (2001); 3. Herrera y López (1996); 4. Concha (1996); 5. Cano (1997); 6. Himmel, Maltes y Majluf (1984); 7. cide: Muñoz-Repiso y otros (2000); 8. Castejón (1996); 9. Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); 10. Barbosa y Fernández (2001); 11. Bellei y otros (2003); 12. unicef (2004); 13. Murillo (2007b); 14. Murillo (2008).

El estudio ha encontrado que los factores aportados en el modelo original deberían estar incluidos en su adaptación iberoamericana, pero habría que añadir otros, tales como:

- Condiciones económicas y laborales del profesorado.
- Instalaciones y recursos.

5.3 APORTACIONES GLOBALES DE LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS

El estudio de los factores escolares y de contexto llevado a cabo mediante la consulta a investigadores expertos en cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares que han vivido un proceso de transformación de este tipo, ha aportado una gran cantidad de información llena de matices muy útil para la adaptación del modelo de mejora de eficacia escolar en Iberoamérica.

Así, para comenzar, es interesante realizar un análisis conjunto de los resultados, más cuantitativos en la segunda parte de la entrevista. En este bloque se preguntaba sobre el grado de importancia de 36 factores en los procesos de cambio escolar.

Los resultados, recogidos en el cuadro 3, son elocuentes: la dirección escolar es el factor más importante para la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de un proceso de cambio. En ese sentido, tanto el estilo de dirección como su compromiso con el cambio son factores cruciales. Así, en el modelo debe aparecer de forma destacada el papel de la dirección.

Igualmente es reseñable el compromiso de los docentes en el proceso de cambio, en su apertura hacia la innovación y, lo que resulta más interesante, en su disposición para aprender. Un centro que cambia es un centro en el que sus profesores cambian, y lo hacen aprendiendo.

CUADRO 3
Importancia de los diferentes factores para el cambio escolar.
Puntuaciones sobre 5

64

Factores		Media
1	Estilo de dirección que dinamiza a los docentes al cambio	4,85
2	Director/a comprometido/a con el cambio	4,85
3	Implicación de los docentes en el proceso de cambio	4,74
4	Disposición a aprender por parte de los docentes de la escuela	4,61
5	Actitud positiva de los docentes hacia las innovaciones	4,54
6	Establecimiento de objetivos / resultados a ser alcanzados	4,48
7	Evaluación del logro de objetivos	4,46
8	Existencia de una visión consensuada sobre la escuela deseada	4,43
9	Planificación adecuada del proceso de mejora	4,41
10	Comunicación de resultados de evaluación	4,39
11	Autonomía que tiene la escuela para tomar sus decisiones	4,22
12	Disponibilidad de tiempo de los profesores para reunirse	4,22
13	Autonomía que utiliza la escuela	4,20

CUADRO 3 (continuación)
Importancia de los diferentes factores para el cambio escolar.
Puntuaciones sobre 5

Factores		Media
14	Buena relación entre los profesores	4,18
15	Implicación de las familias / comunidad en los procesos de cambio	4,17
16	Estabilidad del profesorado en el centro	4,17
17	Condiciones de trabajo del profesorado favorables	4,13
18	Apoyo por parte de asesores externos	4,11
19	Existencia de fondos o recursos adicionales para el proceso de cambio	4,06
20	Existencia de una evaluación interna de la escuela, anterior al cambio	4,04
21	Presencia de un pequeño grupo de docentes que inician el cambio	4,00
22	Existencia de evaluaciones externas	3,89
23	Implicación de los alumnos en los procesos de cambio	3,87
24	Apoyo de la supervisión	3,85
25	Presión de los profesores para que se cambie	3,81
26	Calidad del diagnóstico previo	3,81
27	Accesibilidad a recursos técnicos (libros, revistas, etc.)	3,75
28	Apoyo de la comunidad local en los procesos de cambio	3,70
29	Disponibilidad de infraestructuras	3,67
30	Historia de innovaciones que tiene la escuela	3,50
31	Descontento de las familias hacia la escuela	3,46
32	Existencia de problemas de rendimiento de los alumnos	3,35
33	Existencia de desajustes en el funcionamiento de la escuela	3,33
34	Existencia de leyes o reformas que presionan para el cambio	3,07
35	Descontento de los alumnos	3,04
36	Falta de alumnos por competencia con otras escuelas mejor consideradas	2,87

El tercer grupo de factores hace referencia a la necesidad de objetivos, de metas a alcanzar, ligado a la necesidad de una visión compartida y consensuada de la escuela. Otro conjunto de factores reseñables son los referidos al proceso del cambio: evaluación, planificación, comunicación de resultados, etc. Y, por último, los recursos (tiempo, infraestructura, dinero) también aparecen como factores determinantes, así como competencias de la escuela (autonomía escolar), estabilidad de los docentes y condiciones laborales.

Finalmente, y sin entrar en excesivos detalles, llama mucho la atención la poca importancia que dan los expertos a los procesos necesarios para el inicio del proceso de cambio: las presiones internas o externas. Todo ello se convierte en interesantes insumos para la elaboración del modelo.

6. HACIA UN MODELO IBEROAMERICANO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

6.1 CONCEPTOS GLOBALES

66

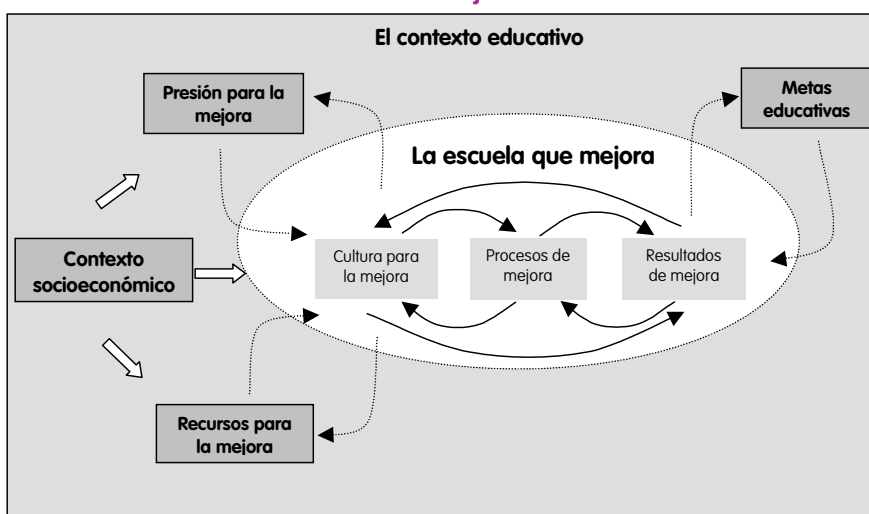
Tras el análisis de todas las aportaciones podemos concluir que los aspectos básicos que fundamentan el modelo son válidos para los países iberoamericanos. Este hecho quizá está relacionado con la ausencia de valores relativos al nivel socioeconómico, claramente asociado con el proceso de cambio escolar. En esta línea, la primera aportación consiste en incluir en el modelo la influencia del nivel sociocultural del contexto, que repercute no solo en la escuela sino también en la presión para la mejora y en los recursos para la mejora.

Los demás conceptos globales del modelo son perfectamente válidos para la realidad iberoamericana. Así, dentro del contexto, como hemos visto, tres elementos están asociados a la mejora de la eficacia escolar: la presión para la mejora, los recursos para la mejora y las metas educativas existentes en el contexto educativo. De esta forma, aunque en teoría son los centros los que han de diseñar su propio camino para alcanzarlo, este deberá ser coherente con el contexto donde se encuentra. Aun más, en Iberoamérica el papel de la Administración como impulsora de procesos de cambio en forma de macroproyectos es fundamental.

Cambiando nuestro foco de atención al propio centro escolar, los tres conceptos propuestos en el modelo europeo resultan esenciales:

cultura de mejora, procesos de mejora y resultados de mejora. De esta forma, la cultura de mejora es el sustrato en el que los procesos acontecen y los resultados de mejora constituyen el objetivo de aquellos centros que mejoran. Partiendo del hecho de que existe una clara relación de dependencia entre los tres conceptos mencionados, es necesario insistir en la idea, quizá no suficientemente destacada, de que la mejora de la eficacia escolar es un proceso cíclico y en curso, sin un comienzo o un final claramente definidos. En la figura 2 se ofrece una síntesis del marco elaborado como producto de la investigación.

FIGURA 2
Modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar



La validación del marco global y de las relaciones mostradas en la figura 2 no implica que los elementos concretos que conforman cada concepto sean los mismos. Este hecho supone un hito claro para la adaptación a cada contexto.

Si bien el análisis de las diferentes aportaciones indica que los elementos que aparecen en el modelo europeo, con algunas excepciones, son válidos para Iberoamérica, le faltan elementos. Aunque con el nuevo modelo nos surge una difícil cuestión: ¿los conceptos añadidos se deben simplemente a las especiales características de Iberoamérica y sus sistemas educativos u obedecen a una mejora general del modelo?

Analicemos con un mínimo de detalle cada uno de los conceptos y los factores que conforman el modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar.

6.2 FACTORES DE CONTEXTO

El contexto tiene una influencia radical en los procesos de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Así, por ejemplo, los niveles socioeconómicos del país, de la región y de la comunidad inciden de forma importante tanto en el centro en su conjunto y en su capacidad para cambiar como en los recursos para la mejora y en la presión para la mejora.

Por un lado, los sistemas educativos con bajos recursos tienen un menor apoyo y presión para el cambio y las escuelas situadas en zonas especialmente desatendidas padecen el descuido de la administración educativa. Por otro lado, el nivel socioeconómico de la comunidad y, con ello de las familias de los alumnos, incide tanto en la presión para el cambio –en lugar del cual lo que se da es una aceptación de la mala situación– como en los recursos que le facilitan para que cambie. En casos extremos, las enormes dificultades de las familias para lograr su subsistencia hacen que la escuela no se encuentre entre sus prioridades.

Junto al nivel socioeconómico, tres son los conceptos del contexto que conforman el marco de mejora de eficacia escolar propuesto para Iberoamérica: la presión para la mejora, los recursos para la mejora y, por último, los objetivos educativos. Analicemos los factores que lo componen con más detalle.

68

6.2.1 Presión para la mejora

En Iberoamérica, probablemente por la tradicional falta de autonomía escolar, no es fácil que los centros, por iniciativa propia, pongan en marcha un proceso de cambio. Así, la situación más común es que se vean impelidos a ello por presiones, normalmente externas. De esta forma, aunque ellos definan sus propias necesidades de mejora, planifiquen sus esfuerzos y se autoevalúen para conocer hasta qué grado se han satisfecho sus necesidades, lo cierto es que con mucha frecuencia necesitan una presión externa para iniciarlo. 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 lograr la mejora. No obstante, la presión también puede ser negativa para aquellos centros que no son capaces de seguir procesos de mejora o para los que no reciben la ayuda adecuada.

Los factores que, en su conjunto, constituyen este concepto de presión para la mejora son los siguientes:

- Existencia de programas institucionales de cambio: en muchas ocasiones las propuestas de la Administración, o de organizaciones sociales, en forma de macroproyectos de cambio son los mejores impulsores externos para que los centros pongan en marcha sus propios procesos de cambio. Buenos ejemplos de ello son experiencias como el «Programa escuelas de calidad» en México, el «Programa de las 900 escuelas» en Chile, la Escuela nueva en Colombia, los Planes Anuales de Mejora en España, o la iniciativa de la organización Fe y Alegría en varios países de América Latina.
- Presión e incentivos para el cambio desde la Administración: en ocasiones la presión de la Administración no viene bajo la forma de proyectos de cambio estructurados sino de incentivos o, incluso, de castigos. De esta forma, el papel de las administraciones es fundamental en Iberoamérica para poner en marcha procesos de cambio.
- Resultados de evaluaciones externas: en la actualidad los centros educativos se ven sometidos a múltiples evaluaciones externas de todo tipo: globales, del rendimiento de los estudiantes, de sus docentes, etc. En ocasiones los resultados de esas evaluaciones pueden hacer que un centro tenga la necesidad de cambiar. En otros casos, la reacción del centro hacia tales presiones puede ser negativa, fundamentalmente si la evaluación es impuesta, no se hace con criterios de calidad o si sus resultados no son creíbles.
- Presión para el cambio de la inspección o de otros agentes de cambio: comúnmente son los agentes externos, tales como asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores, los que estimulan a los centros docentes para que transformen su forma de ser y actuar. Pero esas presiones son utilizadas por los centros para su propio beneficio: o bien ponen en marcha procesos de transformación o asumen el nuevo discurso sin cambiar en absoluto.
- Cambios educativos: los múltiples y periódicos procesos de reforma del sistema educativo que se desarrollan en toda Iberoamérica pueden influir de forma decisiva en la mejora de los centros. Así, es una posibilidad que los centros aprovechen estas presiones para poner en marcha sus propias iniciativas; o puede que ocurra que las reformas,

sobre todo si no están bien implementadas, no contribuyan al crecimiento del centro sino que, incluso, puedan ser un factor de retroceso.

- Cambios sociales: los centros educativos no son instituciones aisladas. La sociedad, que les influye y exige transformaciones, es la que establece, en gran medida, los objetivos esenciales de la educación, así que estos cambian cuando ella cambia. La recesión económica, el desempleo o las dificultades políticas influyen en los centros educativos. También la globalización o el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha incidido en lo que la sociedad le pide a la escuela. En ese sentido, no debe olvidarse que los padres de los estudiantes representan la influencia de la sociedad de una forma más directa.

CUADRO 4

Factores que incluyen los conceptos fundamentales de contexto del modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar

70

Presión para la mejora
Existencia de programas institucionales de cambio
Presión en incentivos para el cambio desde la Administración
Resultados de evaluaciones externas
Presión para el cambio de la inspección u otros agentes externos
Cambios educativos
Cambios sociales
Recursos para la mejora
Autonomía de los centros educativos
Recursos económicos y materiales
Apoyo de los agentes externos de cambio
Condiciones de trabajo favorables de las escuelas y de los docentes
Apoyo de la comunidad
Existencia de redes de escuelas y de docentes
Objetivos educativos
Objetivos educativos formales desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes

6.2.2 Recursos para la mejora

También los recursos disponibles en el contexto educativo son muy importantes para hacer real la mejora escolar. Si los centros educativos no cuentan con medios suficientes para afrontar los cambios que se precisan, es probable que tengan dificultades en sus esfuerzos de mejora. Los factores que confirman el concepto de recursos para la mejora son los siguientes:

- **Autonomía en los centros educativos:** parece claro que si un centro no tiene autonomía, o esta es muy escasa, difícilmente puede poner en marcha procesos de cambio exitosos. Dada la actual situación en Iberoamérica (convivencia de centros con niveles variados de autonomía), este factor resulta de extrema importancia para explicar muchos de los procesos de cambio. La autonomía de los centros está relacionada con varios ámbitos: los objetivos educativos (qué enseñar), medios educativos (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y la financiación. Si bien es cierto que la autonomía absoluta no promueve necesariamente la mejora, lo mismo sucede si está ausente en todos los campos. De esta forma, la investigación ha demostrado que es necesaria, en cierto grado, para que los centros puedan convertir su responsabilidad en capacidad.
- **Recursos económicos y materiales:** para poner en marcha procesos de cambio, muy frecuentemente se necesitan apoyos financieros o materiales. Dadas las dificultades en muchas de las escuelas de la región, la disponibilidad de esos recursos se convierte en un factor esencial.
- **Apoyo de agentes externos de cambio:** la existencia y disponibilidad de los asesores de cambio, o incluso inspectores, puede ser el mejor recurso externo para el proceso de transformación escolar, que así dota al centro de conocimientos, materiales y retroalimentación, lo que puede resultar fundamental.
- **Condiciones de trabajo diarias favorables para las escuelas y los docentes:** los esfuerzos de mejora están fuertemente influidos por las favorables condiciones de trabajo diarias del profesorado y de los centros educativos. Si se cuenta con el tiempo y los recursos económicos suficientes será más

fácil lograr la mejora. El número de profesores disponibles en un país y en un centro también es un factor importante. En aquellas ocasiones en las que apenas hay profesorado disponible para realizar las actividades rutinarias, los esfuerzos de mejora se ven mermados. El volumen de trabajo diario del profesorado definido, por ejemplo, por el número de horas que imparte clase y el tamaño de las clases, influye en su motivación para mejorar, así como el hecho de dedicarse exclusivamente a esa escuela o tener que compartir, o no, esfuerzos con otro trabajo docente.

- Colaboración de la comunidad educativa: además de lo descrito en términos de autonomía y recursos, la ayuda local puede ser muy importante para la mejora de la eficacia escolar. Mientras que la ayuda a nivel nacional o estatal normalmente sienta las bases para la mejora, la colaboración de la comunidad educativa en su conjunto puede influir de manera directa en los esfuerzos de los centros educativos. La comunidad educativa incluye no solo a los docentes, alumnos, directivos y familias de los alumnos, sino también a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno.
- Existencia de redes de escuelas y de docentes: en la actualidad, las redes de escuelas proporcionan unos recursos en forma de conocimientos y apoyo que resultan muy importantes para los procesos de cambio y mejora.

6.2.3 Metas educativas

Aunque los centros educativos deben fijar sus propios objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece unos más amplios. Los esfuerzos de mejora siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos. En principio, si los objetivos educativos del contexto están formulados de una forma amplia, es más fácil para los centros elaborar los suyos y, con ello, poner en marcha exitosos procesos de mejora.

6.3 FACTORES DEL CENTRO EDUCATIVO

Necesariamente la escuela ocupa un lugar central en los procesos de mejora de la eficacia escolar y, por tanto, en el modelo que postulamos. Como se ha señalado, tres son los conceptos incluidos en el interior de la institución escolar: cultura de mejora, procesos de mejora

y resultados de mejora. A continuación se detallan los factores que componen cada uno de los conceptos (cuadro 4).

6.3.1 Cultura de mejora

Los centros educativos que posean una cultura de mejora desarrollarán y tendrán más posibilidades de éxito que aquellos que, con frecuencia, intentan evitar los cambios y temen a las innovaciones. No es muy arriesgado afirmar, por tanto, que la cultura de mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos. Los factores que constituyen esta cultura de mejora son los siguientes:

- Presión interna para mejorar: a pesar de la importancia de la presión externa como origen de los procesos de cambio en las escuelas de Iberoamérica, en muchos casos son sus situaciones internas las que obligan a los centros educativos a poner en marcha procesos de cambio. Así, si existe un alto grado de fracaso escolar, y los padres o profesores presionan para que mejore la escuela, se está en mejor disposición para cambiar y, en este sentido, la ausencia de conformismo y autocomplacencia es el elemento fundamental.
- Autonomía utilizada por los centros educativos: anteriormente se defendió que el contexto educativo debería garantizar a los centros una cierta autonomía para poder llevar a cabo los procesos de mejora. Pero tener autonomía no sirve de nada si no es utilizada por los centros. En Iberoamérica, donde los procesos de autonomía escolar son aún muy recientes, una gran parte de las escuelas no ha llegado a sacar el partido que esta le ofrece. Una escuela que asuma sus competencias y aproveche las posibilidades que le ofrece la autonomía estará en mejores condiciones de desarrollar procesos de transformación escolar.
- Visión compartida: la existencia de una visión compartida por parte del conjunto de la comunidad escolar ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara y consensuada, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.

- Historia de mejora: los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para comenzar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora o sus experiencias anteriores hayan sido negativas tendrán mayores dificultades para iniciarlos.
- Propiedad de la mejora, compromiso y motivación: existe propiedad de mejora escolar cuando el centro es consciente de que hace falta una mejora, de que hay que asumirla y de que las actividades que se han planificado son las correctas. Resulta complicado lograr la mejora si el centro educativo no siente la necesidad de comenzarla y continuarla. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con los de compromiso y motivación del personal del centro. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de motivación y compromiso con los planes de mejora. Cuando el compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con los procesos.
- Dirección escolar: la investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora del centro quien lo lidera, pero ello depende de su actitud, del papel que asuma en la escuela y de cómo sea visto por los docentes. La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parece un requisito necesario para los procesos de cambio escolar.
- Organización flexible: en la medida en que la escuela sea capaz de modificar su organización para adaptarse a los alumnos, a los nuevos requisitos y visiones pedagógicas, será también más fácil que los procesos de cambio sean exitosos.
- Buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje: un factor fundamental en la cultura escolar es la buena disposición para ser (o seguir siendo) una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, no solo de los estudiantes, y que aceptan los

cambios como algo habitual sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez. Ello implica la necesidad de un aprendizaje continuo por parte de los docentes.

- Estabilidad del profesorado: La estabilidad del profesorado debería garantizarse cuando los centros educativos están

CUADRO 5

Factores que incluyen los conceptos escolares fundamentales del modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar

Cultura para la mejora
Presión interna para la mejora.
Autonomía utilizada por la escuela
Visión compartida
Historia de la mejora
Propiedad de la mejora, compromiso y motivación
Dirección escolar
Organización flexible
Buena disposición para convertirse en una organización profesional de aprendizaje
Estabilidad del profesorado
Tiempo y recursos empleados para la mejora
Procesos de mejora
Diagnóstico de las necesidades de mejora
Establecimientos de áreas prioritarias de mejora
Elaboración de objetivos de mejora
Planificación de las actividades de mejora
Aplicación de los planes de mejora
Seguimiento y evaluación de los procesos de cambio
Institucionalización
Resultados de mejora
Cambios en la calidad del centro educativo
Cambios en la calidad del profesorado
Cambios en la calidad del rendimiento de los estudiantes (conocimientos, habilidades y actitudes)

mejorando. Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación del profesorado.

- Tiempo y recursos dedicados a la mejora: el centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados en la mejora más recursos y mayor disponibilidad temporal para la realización de actividades de mejora. Parece necesario que se disponga de más tiempo para tareas de planificación, para trabajar con sus compañeros o para su propia formación, así como recursos para desarrollar los trabajos encomendados. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender simplemente de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

6.3.2 Procesos de mejora

Es usual que algunos centros educativos, cuyo planteamiento es que la movilización solo es necesaria cuando surge un problema, consideren la mejora como una tarea extraordinaria y ocasional. Mientras que estos centros son estáticos respecto de la visión que tienen de la mejora, los más dinámicos, por el contrario, la consideran como un proceso continuo y como parte de la vida cotidiana. Indiscutiblemente, los esfuerzos de mejora han de ser continuos, cíclicos por naturaleza y formar parte de un proceso más amplio del desarrollo general del centro educativo.

76

La experiencia y la investigación nos indican que el proceso de cambio no es algo lineal y rígido, sino que también existen algunas fases que deben distinguirse, y que es importante conocer y tener en cuenta para que los acontecimientos se desarrollen adecuadamente. Por supuesto, estas fases, en ocasiones, se solapan parcialmente o se reiteran antes de que el ciclo de mejora llegue a su fin. Las fases del proceso de cambio son las siguientes:

- Inicio: el ciclo del proceso de mejora comienza con una fase de valoración de las necesidades. Antes de que un centro educativo pueda comenzar a mejorar, en primer lugar debe tener claro por qué se requiere una mejora y en qué situación está el centro educativo al inicio. Esta valoración puede ser tanto interna como externa, y puede darse mediante complejos

procesos de evaluación o de reflexión –más informal y flexible– que pueden durar meses.

- Priorización y selección de áreas de mejora: tras la valoración es necesario que el centro priorice las necesidades de mejora y seleccione aquellas que primero abordará. En esta fase es muy importante que tal selección se realice de forma consensuada con la comunidad escolar, pues solo si la misma en su conjunto coincide en que el área escogida es de máxima prioridad podrá conseguirse su necesaria implicación.
- Formulación de objetivos: en un programa de mejora de la eficacia escolar los objetivos deben formularse en función del rendimiento de los estudiantes así como de la mejora de la calidad del centro y del profesorado.
- Planificación de actividades: el equipo encargado de la planificación tiene que concretar elementos tales como:
 - Las estrategias que se van a aplicar.
 - La determinación de las actividades y su secuencia.
 - El reparto de tareas y responsabilidades entre otros miembros del centro.
 - Las instalaciones, medios y recursos necesarios.
 - Los (posibles) contactos con representantes externos y sus tareas en el centro educativo.
 - La función y responsabilidades de los estudiantes, las familias y la comunidad en los esfuerzos de mejora.
 - La manera de evaluar el proceso y los resultados.
 - La forma de comunicar los resultados de los esfuerzos de mejora a todos los implicados durante y después del proceso de mejora.
- *Ejecución*. Esta fase es la más importante del ciclo de mejora. Si la puesta en práctica no tiene lugar, todos los esfuerzos anteriores serán en vano y no se alcanzarán los objetivos perseguidos. Suele implicar a un mayor número de personas del centro en comparación con el resto de las

fases. Para lograr una correcta ejecución es necesario contar con información regular sobre las evaluaciones del proceso.

- Evaluación y reflexión: el centro docente valora si se han conseguido los objetivos de mejora adecuadamente mediante procedimientos de autoevaluación y, con ello, se plantea la posibilidad de iniciar otro proceso de cambio.
- Institucionalización: es el proceso a través del cual los elementos más satisfactorios del proceso de cambio se integran en la dinámica del centro y dejan de convertirse en algo excepcional. Para que tenga éxito, esta fase ha de estar cuidadosamente planificada, así como dotada de recursos y con responsables estables.

Los procesos mejora de la eficacia escolar deben estar coordinados por el centro educativo, por un departamento concreto o por un grupo de personas implicadas, pero siempre desde el centro. Ello no significa que algunas funciones no puedan ser llevadas desde el exterior o por docentes individuales, pero es importante la implicación y dirección de la escuela en el proceso.

78

6.3.3 Resultados de mejora

La idea de la mejora de la eficacia escolar es que para conseguir incrementar el rendimiento de los estudiantes –criterio de eficacia– es necesario alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios –criterios de mejora–. Esto implica que las escuelas que quieran mejorar:

- Determinarán objetivos en función del desarrollo integral de sus alumnos. De esta forma dichos objetivos no han de centrarse exclusivamente en el logro de capacidades cognitivas básicas, sino que han de incluir una amplia gama de conocimientos, capacidades, valores y actitudes.
- Plantearán acciones orientadas al logro de modificaciones dirigidas a incrementar la calidad de la escuela en su conjunto y de sus docentes. La finalidad última debe ser siempre el incrementar el desarrollo integral de los alumnos, pero los esfuerzos de mejora se deben centrar también en los factores escolares y de los docentes, que inciden en el rendimiento de los estudiantes.

La investigación sobre eficacia escolar ha aportado claras evidencias de cuáles tienen que ser esas características de eficacia de centro y de aula que resultan esenciales para el incremento de los buenos resultados del alumnado.

CUADRO 6
Características de eficacia

Del centro	Del aula/profesorado eficaz
Visión y objetivos compartidos	Altas expectativas de los alumnos
Orientación hacia los resultados y altas expectativas	Enseñanza con propósito
Liderazgo profesional	Clima del aula
Compromiso y trabajo en equipo del profesorado	Entorno de aprendizaje
Calidad del currículo	Tiempo de aprendizaje eficaz / dedicado a la enseñanza y al aprendizaje
Buena gestión del tiempo	Instrucción estructurada
Desarrollo profesional de los docentes	Aprendizaje independiente
Clima escolar	Procedimientos de diferenciación y agrupamiento
Potencial evaluativo	Seguimiento del progreso
Implicación de las familias / colaboración escuela-familias	Retroalimentación y refuerzo positivo
Buena gestión de las instalaciones y recursos	

7. IDEAS CONCLUSIVAS

El modelo de mejora de la eficacia escolar, ahora adaptado a las condiciones sociales, culturales, económicas y educativas de los países de Iberoamérica, contiene un gran potencial para su uso en la mejora de las escuelas de la región.

Así, los docentes y directivos escolares pueden encontrar ideas que permitan diseñar y aplicar planes de mejora de la escuela que consigan un desarrollo de los estudiantes. Efectivamente, el modelo validado en este trabajo ofrece una visión comprensiva de todos los factores que pueden promover o dificultar la mejora de la eficacia escolar y, en ese sentido, puede facilitar cualquier debate informado que busque

optimizar las escuelas. El modelo, sin embargo, no es prescriptivo; es decir, no pretende recomendar la forma de actuación de un determinado centro escolar en un país concreto para lograr la mejora de la eficacia escolar; apenas aporta ideas para el necesario debate.

Sus aportaciones pueden ayudar a la elaboración de planes de formación, tanto inicial como continua de docentes y directivos, centrados en la mejora de la educación. No en vano es cada vez más frecuente ver cursos sobre la temática de la eficacia, la mejora y la mejora de la eficacia en universidades y centros de formación de profesores de toda la región. Igualmente, puede contribuir para elaborar propuestas de evaluación de centros más ajustadas y centradas en el cambio escolar.

Los investigadores iberoamericanos pueden encontrar buenas ideas en este modelo. Así, por ejemplo, lo pueden utilizar como base para la generación de hipótesis y para seleccionar variables que deberían investigarse. También ofrece un excelente marco teórico para el desarrollo de trabajos que buscan conocer cómo mejorar el desarrollo de los estudiantes. En todo caso, se ha trazado aquí una línea que esperamos tenga una gran difusión e influencia en el futuro.

80

En definitiva, con este trabajo se ha dado un paso más en el conocimiento de los elementos que hacen que la escuela pueda mejorar y, con ello, que todos sus estudiantes aprendan. Así, con la aportación de algunas ideas que pueden contribuir a cambiar la educación de nuestros países, se apunta a lograr una educación para una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA, M. E. F. y FERNANDES, C. (2001). «A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4.ª série», en C. FRANCO (org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.
- BELLEI, C. y OTROS (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNICEF.
- CANO, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3.º, 5.º (1993-1994)*. Bogotá: MEN.

- CASTEJÓN, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CONCHA, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- COTTON, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. 1995 Updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CREEMERS, B. P. M. y REEZIGT, G. J. (1997). «School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 8, n.º 4, pp. 396-429.
- CREEMERS, B. P. M. y OTROS (2007). «Effectiveness School Improvement - Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, pp. 825-838.
- HERRERA, M. y LÓPEZ, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE-CINTERPLAN.
- HIMMEL, E.; MALTES, S. y MAJLUF, N. (1984). «Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar». Documento inédito. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- HOPKINS, D. (1995). «Towards Effective School Improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE) (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- MACBEATH, J. (2007). «Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, pp. 51-74.
- y MORTIMORE, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- MUÑOZ-REPISO, M. y OTROS (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- (2000). *Investigación sobre mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE. Disponible en: www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F. J. (coords.) (2003). *Mejorar los procesos para mejorar los resultados*. Bilbao: Mensajero.

- MURILLO, F. J. (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n.º 21, vol. IX, pp. 319-360. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART00418.
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- (2007a). «School Effectiveness Research in Latin America», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer, pp. 75-92.
- (2007b). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (2008). «Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 1, pp. 4-28.
- y MUÑOZ-REPISO, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- PIÑEROS, L. J. y RODRÍGUEZ PINZÓN, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington. DC: Banco Mundial.
- REEZIGT, G. J. y CREEMERS, B. P. M. (2005). «A Comprehensive Framework for Effective School Improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n.º 4, pp. 407-424.
- REYNOLDS, D.; HOPKINS, D. y STOLL, L. (1993). «Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, n.º 1, pp. 37-58.
- REYNOLDS, D. y OTROS (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.
- (2000). «Linking School Effectiveness and School Improvement», en C. TEDDLIE y C. REYNOLDS (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press, pp. 206-231.
- 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, TN.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED).
- SCHEERENS, J. y BOSKER, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996). *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.

- 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.
- TOWNSEND, T. (ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- WIKLEY, F.; STOLL, L.; MURILLO, F. J. y DE JONG, R. (2005). «Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and Their Contribution to the Effective School Improvement Model». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n.º 4, pp. 387-405.