

# MEJORAR PROCESOS, MEJORAR RESULTADOS EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN EUROPEA SOBRE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



**MEJORAR PROCESOS, MEJORAR  
RESULTADOS EN EDUCACIÓN**  
**INVESTIGACIÓN EUROPEA SOBRE MEJORA  
DE LA EFICACIA ESCOLAR**

**Autores:**

*Área de Estudios e Investigación del CIDE:*

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE Y  
JAVIER MURILLO TORRECILLA (COORDINADORES)  
M.ª LOURDES HERNÁNDEZ RINCÓN  
MARÍA JOSÉ PÉREZ-ALBO

*ICE de la Universidad de Deusto:*

AURELIO VILLA SÁNCHEZ  
JOSU SOLABARRIETA EIZAGUIRRE  
MAITE GORRINO MARTIJA



Centro de  
Investigación y  
Documentación Educativa

**c i d e**



Universidad de Deusto

• • • • •

**Instituto de Ciencias de la Educación**

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionada puede ser definitiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y s. del Código Penal). El Centro de Derechos Repográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

|   |
|---|
| <p>E. mail: <a href="mailto:mensajero@mensajero.com">mensajero@mensajero.com</a><br/>Web: <a href="http://www.mensajero.com">http://www.mensajero.com</a></p> |
|---|

Diseño de portada: Alvaro Sánchez

© de la presente edición:  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
Secretaría General Técnica,

ICE de la Universidad de Deusto  
y  
Ediciones Mensajero, S.A.U. (2003)  
Sancho de Azpeitia, 2 - 48014 Bilbao

Coeditan:  
– Secretaría General Técnica del MECD  
– Ediciones Mensajero, S.A.U.

Derechos reservados  
Depósito Legal: BI-945-03  
ISBN: 84-271-2519-4  
NIPO: 176-03-038-2

*Printed in Spain - Impreso en España*

---

Imprime Grafman, S.A. • Gallarta (Vizcaya)

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>PRESENTACIÓN</b> .....   | 13 |
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....                                      | 15 |
| <b>1.1. El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar</b> .....  | 16 |
| 1.1.1. Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar .....      | 19 |
| 1.1.2. Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela .      | 21 |
| 1.1.3. Conceptos claves de Mejora de la Eficacia de la Escuela .. | 21 |
| <b>1.2. Planteamiento de esta investigación</b> .....             | 23 |
| <b>2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b> .....                           | 29 |
| <b>2.1. Objetivos</b> .....                                       | 30 |
| <b>2.2. Metodología</b> .....                                     | 30 |
| 2.2.1. Análisis teórico .....                                     | 31 |
| 2.2.2. Estudio de casos .....                                     | 33 |
| <b>3. ANÁLISIS DE LAS TRADICIONES TEÓRICAS</b> .....              | 45 |
| <b>3.1. La investigación ESI y el Currículo</b> .....             | 46 |
| 3.1.1. Análisis del Paradigma Curricular .....                    | 49 |
| 3.1.1.1. Conceptos de currículo .....                             | 50 |
| 3.1.1.2. Nuevas cuestiones en torno al currículum .....           | 53 |
| 3.1.1.3. Desarrollo curricular .....                              | 54 |
| 3.1.1.4. Implementación del currículo .....                       | 55 |
| 3.1.1.5. Currículos como sistemas de retroalimentación ..         | 56 |
| 3.1.2. Currículo y eficacia educativa .....                       | 56 |
| 3.1.2.1. Características de los currículos eficaces .....         | 58 |
| 3.1.3. El currículo escolar como sistema regulador .....          | 60 |
| 3.1.4. Aportaciones y experiencias internacionales .....          | 61 |
| 3.1.5. Conclusiones .....   | 65 |
| 3.1.6. Aportaciones de las Teorías del Currículo .....            | 66 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>3.2. Contribuciones de las Teorías del Comportamiento al marco de la Mejora de la Eficacia (ESI)</b> ..... | 67  |
| 3.2.1. Las Teorías del Comportamiento en el ámbito del centro y del profesorado .....                         | 69  |
| 3.2.2. Las Teorías del Comportamiento en el ámbito del aula y los alumnos .....                               | 71  |
| 3.2.3. Aportaciones de las Teorías del Comportamiento .....   | 75  |
| <b>3.3. Aportaciones de las Teorías de las Organizaciones</b> .....   | 76  |
| 3.3.1. Teorías racionales y estructurales .....   | 76  |
| 3.3.1.1. Modelos burocráticos .....   | 78  |
| 3.3.1.2. Sistemas débilmente acoplados .....  | 80  |
| 3.3.1.3. Teorías sistémicas .....   | 82  |
| 3.3.2. Teorías de recursos humanos .....  | 84  |
| 3.3.2.1. Teorías sobre la motivación y la satisfacción ....   | 84  |
| 3.3.2.2. Modelos colegiales .....   | 85  |
| 3.3.2.3. Equipos para la resolución de problemas .....  | 87  |
| 3.3.3. Teoría simbólica .....   | 88  |
| 3.3.3.1. Modelos simbólicos .....   | 88  |
| 3.3.3.2. Modelos culturalistas .....  | 89  |
| 3.3.4. Enfoque político o socio-crítico .....   | 92  |
| <b>3.4. Teorías de Elección Pública</b> .....   | 95  |
| <b>3.5. Aportaciones de las Teorías de la Organización escolar</b> .....                                      | 99  |
| 3.5.1. Aprendizaje Organizativo y Organizaciones que Aprenden .....   | 101 |
| 3.5.1.1. Aprendizaje Organizativo .....   | 101 |
| 3.5.1.2. Organizaciones que aprenden .....  | 104 |
| 3.5.1.3. Propuesta de un modelo del centro como organización que aprende .....                                | 109 |
| 3.5.2. Aportaciones de las teorías del Aprendizaje Organizativo .   | 111 |
| <b>4. ESTUDIO DE CASOS</b> .....  | 113 |
| <b>4.1. Bélgica</b> .....   | 114 |
| 4.1.1. Características del sistema educativo belga que inciden en ESI .....                                   | 114 |
| 4.1.1.1. Organización y principios básicos del sistema educativo .....  | 114 |
| 4.1.1.2. La evaluación .....  | 115 |
| 4.1.1.3. Tendencias actuales y futuras .....  | 116 |
| 4.1.2. Descripción de los programas .....   | 117 |

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.2.1. Mejorar la enseñanza del álgebra .....   | 118 |
| 4.1.2.2. Una escuela sin fracaso .....  | 122 |
| 4.1.3. Lecciones aprendidas .....   | 125 |
| <b>4.2. España</b> .....  | 127 |
| 4.2.1. Características del sistema educativo español que inci-<br>den en ESI .....  | 127 |
| 4.2.1.1. Organización y estructura del sistema educativo .  | 127 |
| 4.2.1.2. La participación de la comunidad educativa. El<br>modelo de dirección español .....  | 129 |
| 4.2.1.3. Organización del currículo .....   | 129 |
| 4.2.1.4. Calidad, eficacia y mejora en el sistema educa-<br>tivo español .....  | 130 |
| 4.2.2. Descripción de los grandes impulsos de mejora .....  | 131 |
| 4.2.2.1. La Reforma educativa de 1990 y la Reforma<br>Experimental de las Enseñanzas Medias .....   | 131 |
| 4.2.2.2. Los Planes Anuales de Mejora (PAM) .....   | 133 |
| 4.2.3. Descripción de los programas .....   | 134 |
| 4.2.3.1. Cambios sociales y cambios en la escuela. La<br>experiencia del IES Rosa Chacel .....  | 134 |
| 4.2.3.2. Un programa de mejora en el área de Matemá-<br>ticas en una comunidad que aprende. La Ikas-<br>tola Ander Deuna .....            | 140 |
| 4.2.3.3. La lectoescritura en la escuela rural. El Colegio<br>Rural Agrupado Teruel I .....   | 145 |
| 4.2.3.4. Aulas Abiertas de Lectura. El C.P. Nuestra Se-<br>ñora de la Vega .....  | 150 |
| 4.2.3.5. Utilizar la presión externa para mejorar. La es-<br>cuela puede provocar el cambio: el Centro de<br>Formación Padre Piquer ..... | 156 |
| 4.2.4. Lecciones aprendidas del estudio de casos españoles ....   | 162 |
| <b>4.3. Finlandia</b> .....   | 167 |
| 4.3.1. Características del sistema educativo finlandés que inci-<br>den en ESI .....  | 167 |
| 4.3.1.1. Organización del sistema educativo. Principios<br>básicos .....  | 167 |
| 4.3.1.2. Autonomía .....  | 169 |
| 4.3.1.3. Financiación .....   | 169 |
| 4.3.1.4. Evaluación .....   | 170 |
| 4.3.2. Descripción de los programas marco .....   | 171 |
| 4.3.3. Descripción de los programas .....   | 173 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3.3.1. Modificar la estructura del centro para atender las necesidades de cada alumno. El Centro de Educación Secundaria Voionmaa ..... | 173 |
| 4.3.3.2. El agrupamiento flexible como medio para mejorar el rendimiento. El Centro de Educación Secundaria Kilpinen .....                | 176 |
| 4.3.3.3. La introducción de nuevas tecnologías. Vitikkala School .....  | 179 |
| 4.3.3.4. Proyecto integral de mejora de la escuela. Teacher Training Primary School de la Universidad de Jyväskylä .....                  | 181 |
| 4.3.4. Lecciones aprendidas del estudio de casos finlandeses ..   | 184 |
| 4.3.4.1. ¿Procesos o resultados? .....  | 185 |
| 4.3.4.2. Las bases que apuntalan el cambio .....  | 185 |
| 4.3.4.3. La mejora como referente continuo .....  | 186 |
| 4.3.4.4. El equilibrio entre la libertad de acción y el trabajo conjunto .....  | 187 |
| <b>4.4. Grecia</b> .....  | 188 |
| 4.4.1. Características del sistema educativo griego que inciden en ESI .....  | 188 |
| 4.4.1.1. Características fundamentales y principales cambios ocurridos en el sistema educativo griego .....                               | 188 |
| 4.4.1.2. Eficacia y mejora en el sistema educativo griego ..  | 191 |
| 4.4.2. Descripción del programa marco .....   | 193 |
| 4.4.3. Descripción de los programas .....   | 196 |
| 4.4.3.1. Las Tecnologías de la Información y la Educación Medioambiental .....  | 196 |
| 4.4.3.2. Reestructuración de las aulas para la enseñanza de las áreas cognitivas en aulas específicas .....                               | 199 |
| 4.4.3.3. La Educación Multicultural y la Dimensión Europea de la Educación .....  | 202 |
| 4.4.4. Lecciones aprendidas .....   | 205 |
| <b>4.5. Italia</b> .....  | 207 |
| 4.5.1. Características del sistema educativo italiano que inciden en ESI .....  | 207 |
| 4.5.1.1. Organización del currículo .....   | 208 |
| 4.5.1.2. Autonomía escolar .....  | 209 |
| 4.5.1.3. Evaluación .....   | 210 |
| 4.5.2. Descripción de los programas .....   | 212 |
| 4.5.2.1. La autoevaluación del centro como medio para la mejora del aprendizaje .....   | 212 |

## Índice

|  |            |
|--|------------|
| 4.5.2.2. La implantación de la Reforma educativa en los centros de Educación Primaria .....                                      | 215        |
| 4.5.3. Lecciones aprendidas .....  | 218        |
| <b>4.6. Países Bajos</b> .....   | <b>220</b> |
| 4.6.1. Características del sistema educativo holandés que inciden en ESI .....   | 220        |
| 4.6.1.1. Recientes reformas en la organización del sistema educativo y el currículo .....  | 220        |
| 4.6.1.2. Autonomía de las escuelas .....   | 222        |
| 4.6.1.3. La preocupación por la calidad, la eficacia y la mejora .....   | 223        |
| 4.6.2. Descripción de los programas marco .....  | 224        |
| 4.6.3. Descripción de los programas .....  | 225        |
| 4.6.3.1. El Proyecto Nacional de Mejora de la Escuela como vía para la enseñanza adaptativa .....                                | 225        |
| 4.6.3.2. Un proyecto para reducir las desventajas educativas .....   | 230        |
| 4.6.4. Lecciones aprendidas .....  | 235        |
| <b>4.7. Portugal</b> .....   | <b>236</b> |
| 4.7.1. Características del sistema educativo portugués que inciden en ESI .....  | 236        |
| 4.7.1.1. Organización del sistema educativo .....  | 237        |
| 4.7.1.2. Organización del currículo .....  | 239        |
| 4.7.1.3. Organización de la profesión docente .....  | 240        |
| 4.7.2. Descripción de los programas marco .....  | 241        |
| 4.7.3. Descripción de los programas .....  | 244        |
| 4.7.3.1. Un currículo ajustado de Matemáticas en Educación Secundaria .....  | 244        |
| 4.7.3.2. Prevención del abandono en la enseñanza secundaria inferior .....   | 248        |
| 4.7.4. Lecciones aprendidas .....  | 251        |
| <b>4.8. Reino Unido</b> .....  | <b>253</b> |
| 4.8.1. Características del sistema educativo inglés que inciden en ESI. El lugar de la eficacia y la mejora .....                | 253        |
| 4.8.2. Descripción de los programas marco .....  | 255        |
| 4.8.3. Descripción de los programas .....  | 258        |
| 4.8.3.1. Cathedral Primary School. Romper la trayectoria de fracaso de un centro .....   | 258        |
| 4.8.3.2. Elevar el rendimiento aumentando las expectativas y la colaboración. La experiencia de Church-down Primary School ..... | 262        |



|             |  |            |
|-------------|--|------------|
| 4.8.3.3.    | Mejora de las destrezas básicas del alumnado en Royalbere School .....   | 266        |
| 4.8.3.4.    | Simpson School. Aumentar el rendimiento del alumnado a través de la mejora de la enseñanza y la evaluación ..... | 269        |
| 4.8.3.5.    | Sweetacre School. Hacer de los docentes la clave del cambio .....  | 273        |
| 4.8.3.6.    | El valor añadido de la escuela en Gabriel Secondary School .....   | 279        |
| 4.8.3.7.    | La importancia de una visión común para Asleigh Secondary School .....   | 284        |
| 4.8.3.8.    | Avon Place. Un plan para mejorar el rendimiento de todos los alumnos .....                                       | 289        |
| 4.8.3.9.    | El proyecto de Grassacre School: mejorar el entorno de aprendizaje para elevar los resultados .....              | 293        |
| 4.8.3.10.   | Hillside School. Un proceso centrado en mejorar la eficacia de la enseñanza en el aula ....                      | 297        |
| 4.8.4.      | Lecciones aprendidas .....   | 302        |
| <b>4.9.</b> | <b>Aportaciones del estudio de casos .....</b>   | <b>306</b> |
| <b>5.</b>   | <b>MARCO COMPRENSIVO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR .....</b>  | <b>317</b> |
| <b>5.1.</b> | <b>El proceso de construcción de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar .....</b>                            | <b>318</b> |
| 5.1.1.      | Principios generales .....   | 318        |
| 5.1.2.      | Componentes de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar .....  | 319        |
| 5.1.3.      | Resultados intermedios: características de eficacia de la escuela y del aula/profesorado .....                   | 324        |
| <b>5.2.</b> | <b>Versión provisional del modelo de Mejora de la Eficacia Escolar .....</b>                                     | <b>325</b> |
| 5.2.1.      | Conceptos clave .....  | 326        |
| 5.2.2.      | Un primer modelo de Mejora de la Eficacia Escolar .....  | 332        |
| <b>5.3.</b> | <b>Revisión del modelo provisional de Mejora de la Eficacia Escolar .....</b>                                    | <b>335</b> |
| 5.3.1.      | La función del modelo .....  | 335        |
| 5.3.2.      | La representación del modelo .....   | 335        |
| 5.3.3.      | La importancia del contexto .....  | 336        |
| 5.3.4.      | El rendimiento en la mejora de la eficacia escolar .....   | 336        |

*Índice*

|   |            |
|---|------------|
| <b>5.4. Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar ...</b> | <b>337</b> |
| 5.4.1. Panorámica general del marco comprensivo .....                 | 338        |
| 5.4.2. Factores de contexto .....                                     | 340        |
| 5.4.3. Factores del centro educativo .....                            | 343        |
| 5.4.4. Utilidad del marco comprensivo .....                           | 350        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                               | <b>353</b> |
| <b>ANEXO 1. ESCALA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS ESI .....</b>           | <b>363</b> |

## PRESENTACIÓN

*“La Comunidad contribuye al desarrollo de una educación de calidad estimulando la cooperación entre los Estados miembros y, si es necesario, apoyando y complementando su acción.”*

(Tratado Institucional de la Comunidad Europea, 1992)

El concepto de calidad en educación admite tantas definiciones como perspectivas se pueden adoptar respecto al concepto de hombre, de sociedad y de educación, es decir, innumerables. Sin embargo, todas las definiciones posibles coinciden en dos aspectos intrínsecos a la noción misma de calidad, en cualquier campo al que se aplique y mirado desde cualquier óptica: la idea de lograr buenos resultados, sean estos los que sean (eficacia), y la existencia de un avance, un cambio positivo, respecto a la situación anterior (mejora). Por tanto, un libro que trate sobre estas cuestiones es, en todo caso, un libro útil y oportuno cuando en Europa, en general, y en España, en particular, la calidad está en el centro de la diana de las políticas educativas.

La investigación que aquí se presenta, realizada entre 1998 y 2001, fue financiada por la convocatoria TSER (*Targeted Socio-Economic Research*) del IV Programa Marco de la Unión Europea y en ella han participado los siguiente países, instituciones e investigadores:

- Coordinación: Bert Creemers, *Instituto de Investigación de la Universidad de Groningen (GION)*, Países Bajos.
- Bélgica: *Universidad de Lieja* (Marc Demeuse, Regine Denoiz y Anne Metoul).
- España: *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (Mercedes Muñoz-Repiso, Javier Murillo, Lourdes Hernández, María José Pérez-Albo, Raquel Barrio y María José Brioso) e *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto* (Aurelio Villa, Josu Solabarrieta y Maite Gorriño).
- Finlandia: *Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä* (Penti Nikkanen y Jouni Valijarvi).

- Grecia: *Departamento de Educación de la Universidad de Atenas* (Georgia Kontogiannopoulos-Polydoris, Yiouli Papadiamantaki y George Stamelos).
- Italia: *Centro Europeo de la Educación* (Emilio Lastrucci, Roberto Melchiori y Rocco Postiglione).
- Países Bajos: *Instituto de Investigación de la Universidad de Groningen* (Bert Creemers, Wijnand Hoeben, Rob de Jong, Gerry Reezigt y Hechuan Sun) y *Universidad de Utrecht* (Jaap Sheerens).
- Portugal: *Instituto de Innovación Educativa* (Isabel Lopes da Silva y Eunice Gois).
- Reino Unido: *Instituto de Educación de la Universidad de Londres* (Louise Stoll) y *Universidad de Bath* (Felicity Wikeley, Caroline Lodge y Jim Brown).

Este libro no es una mera traducción y síntesis de los materiales producidos por el estudio europeo, publicados en inglés a lo largo del proceso de investigación en seis volúmenes independientes. Se ha realizado una selección de esos materiales, se han completado en ocasiones con documentos inéditos, producidos colectivamente o utilizados para la parte española del estudio, se ha llevado a cabo una reflexión y reelaboración de todo ello y se han añadido ideas nuevas y comentarios surgidos de y para el contexto español. En una palabra, se ha re-escrito una monografía de investigación con una coherencia y unidad de la que carecen los informes producidos originalmente por los distintos equipos, editados por la coordinación holandesa con una mínima unificación temática.

## 1.

# INTRODUCCIÓN

En el mundo occidental se está fraguando, desde hace algunos años, un importante movimiento de investigación y práctica educativa orientado a incrementar la calidad de la educación mediante la mejora de la eficacia de los centros escolares. Es un movimiento que integra dos tradiciones con solera en el ámbito educativo: la de *eficacia escolar* y la de *mejora de la escuela*. Se trata, por un lado, de aplicar los conocimientos generados por la investigación sobre los factores que hacen que un centro sea *eficaz* en la consecución de sus objetivos a la *mejora* de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la organización escolar; y, por otro, de aprender de los procesos de mejora planificados para generar nuevos conocimientos que realimenten la investigación. A esta línea se le ha denominado *Effective School Improvement (ESI)*, que podría traducirse como *Mejora de la Eficacia Escolar*, terminología aún poco acuñada en España y a cuya introducción en el ámbito hispano pretende contribuir la investigación que aquí se presenta.

En el marco de este movimiento se ha llevado a cabo esta investigación liderada por Bert Creemers y con la participación de Louise Stoll, ambos investigadores de gran prestigio que se cuentan entre los principales promotores del nuevo paradigma. Su objetivo es colaborar en el desarrollo de esta línea y hacerlo en un contexto más amplio del habitual en los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela (llevados a cabo, casi exclusivamente, en países anglosajones).

Todos los proyectos de investigación conjuntos, las redes y los programas internacionales se basan en la convicción de que el intercambio de experiencias y estudios es una buena fuente de aprendizaje (Stoll, Wikeley y Reezigt, 2000). Pero el especial interés en este caso radica en que, por primera vez, la elaboración teórica y la investigación empírica sobre los programas de mejora de la eficacia escolar se ha llevado a cabo con la participación de países distintos de los que ya tienen una larga tradición en este tipo de estudios y, a la vez, con contextos sociales, económicos y culturales muy variados y con tradiciones educativas muy diferentes entre sí.

## 1.1. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Desde siempre, investigadores y profesores se formulan, explícita o implícitamente, dos cuestiones cruciales para una educación de calidad: ¿qué factores hacen que los alumnos obtengan mejores resultados? y ¿cómo hacer para que un centro escolar funcione mejor? (Stoll y Fink, 1996). La necesidad de dar respuesta a estas dos preguntas ha sido el motor de gran cantidad de investigaciones e innovaciones educativas durante más de medio siglo y ha dado lugar a los movimientos teórico-prácticos de *Eficacia Escolar* y *Mejora de la Escuela*. Simplificando, puede decirse que la investigación sobre Eficacia ha intentado sobre todo dar respuesta a la primera pregunta, indagando cuáles son los elementos que hacen a una escuela eficaz; el movimiento de Mejora, por su parte, ha aportado luz para contestar a la segunda cuestión, llevando a cabo experiencias de cambio y de reflexión sobre los procesos mediante los cuales éste tiene lugar.

Ambas líneas han producido abundantes trabajos de alta calidad y han construido un importante acervo de conocimientos acerca de los centros escolares y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debido a razones de enfoques y metodologías, han caminado durante largo tiempo de espaldas la una de la otra. Aunque ambos movimientos tienen el mismo objetivo —optimizar la calidad de la educación—, difieren significativamente entre sí: parten de perspectivas casi opuestas, prestan atención a distintas variables y acciones escolares, usan metodologías diferentes, tienen un cuerpo propio de conocimientos e implican a colectivos muy diversos.

Hasta hace poco tiempo, los proyectos de *Mejora de la Escuela* se centraban básicamente en procesos de cambio concretos que, inicialmente, implicaban al profesorado y los directivos de una escuela y, después, al alumnado y sus familias, olvidando casi siempre los resultados educativos (Velzen *et al.*, 1985; Fullan, 1991). Solían basarse en un principio muy querido para gran parte de los profesionales de la práctica educativa: el de la complejidad y singularidad absoluta de cada centro escolar, que convierte en no generalizables los procesos que se dan en él. Esta premisa conlleva con frecuencia que excelentes proyectos de mejora desarrollados en un centro se queden en prácticas aisladas de las que no se extraen consecuencias para el avance del conjunto del sistema educativo. Pero, además, este enfoque casuístico y, a veces, poco riguroso de la innovación ha suscitado las críticas de algunos investigadores y el menosprecio de los sectores más “duros” de los responsables educativos.

Por su parte, los proyectos de *Eficacia Escolar* se han orientado fundamentalmente hacia el logro de resultados, sobre todo de rendimiento académico del alumnado, resaltando los factores cruciales que

se pueden modificar para incrementarlo. A estos esfuerzos se les ha acusado de olvidarse de los procesos mediante los que se lleva a cabo el cambio de esos factores y, sobre todo, de propiciar un enfoque demasiado productivista de la educación. De hecho, una versión simplista y deformada de esta línea de investigación ha servido para justificar una serie de reformas educativas centradas únicamente en el logro de resultados evaluables y esta asociación entre investigación sobre eficacia y un enfoque de la educación de corte neoliberal ha traído como consecuencia, especialmente en España y Latinoamérica, un rechazo de los avances incontestables realizados por esta línea de estudio para la calidad educativa.

Naturalmente, éste es un modo simple de plantear las razones del desencuentro entre estas dos tradiciones de largo y complejo desarrollo y protagonistas de las mejores aportaciones de este siglo a la investigación sobre la calidad de los centros educativos. Pero no es objeto de esta introducción hacer un estudio de la evolución de ambas, que puede encontrarse en otros lugares (por ejemplo, Stoll y Wikeley, 1998; Muñoz-Repiso *et al.*, 2000a; Murillo, 2001); tan sólo dar breve cuenta de las diferencias y malentendidos que, lamentablemente, han provocado la ignorancia mutua, cuando no la oposición abierta, entre los dos movimientos. Sin embargo, para cualquier observador externo no muy influido por prejuicios, es evidente la complementariedad de ambos enfoques y la riqueza latente en un trabajo conjunto.

En el momento actual, y desde hace ya varios años, muchos de sus principales artífices han propiciado un significativo acercamiento entre las dos tradiciones (Reynolds *et al.*, 1997), intentando integrar teoría y práctica, atención a los procesos y a los resultados, metodologías cuantitativas y cualitativas. El objetivo de esta unión es aprovechar los mejores hallazgos de una y otra haciendo un esfuerzo por aunar los dos enfoques, elaborar una teoría integradora y validarla por medio de la investigación conjunta. Diversos autores han señalado que quienes trabajan en Eficacia y aquellos que lo hacen sobre Mejora se necesitan mutuamente, porque para que la acción educativa no camine a ciegas, sino guiada por conocimientos científicamente validados, la teoría debe ser útil para mejorar la práctica (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). 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 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; Scheerens, 1993; Stoll, L. y Wikeley, 1998).

Ambos movimientos son, pues, imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas, y no pueden ser considera-

dos como enfoques opuestos sino más bien complementarios (Hopkins, 1995; Mortimore, 1992). De esta convicción ha surgido la aspiración al nuevo paradigma llamado *Mejora de la Eficacia Escolar*, que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos. Desde sus inicios, y aunque aún queda mucho camino por recorrer, el número de trabajos y aportaciones para ir construyendo el nuevo paradigma ha crecido exponencialmente (Reynolds, 1993; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds *et al.*, 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1996; Thrupp, 1999); y así, en la actualidad, diferentes equipos de todo el mundo están trabajando en el desarrollo de este movimiento para conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido.

Los estudios de eficacia escolar han ido aportando información sobre qué cambiar, mientras las teorías de mejora han proporcionado valiosos conocimientos sobre cómo hacerlo. Los agentes educativos requieren más conocimiento teórico sobre los factores de los centros educativos y las aulas que necesitan mejorar para ofrecer una educación de más calidad; además, para evaluar sus logros tienen que estar más orientados hacia los resultados. Los estudios de eficacia escolar, por su parte, necesitan conocer los procesos vinculados al cambio y centrarse más en las variaciones contextuales que pueden influir en los distintos efectos de las escuelas (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Scheerens, 1993). Finalmente, al igual que el paradigma de eficacia escolar ha pasado de utilizar como fuente de conocimiento los estudios de casos a llevar a cabo una investigación más sistémica (Levine y Lezotte, 1990; Scheerens, 1993), el de mejora de la escuela evoluciona hacia nuevos métodos y técnicas para crear conocimiento generalizable (Hopkins, 1995).

Uno de los aspectos más característicos del nuevo movimiento es que dirige su atención hacia el **centro escolar** y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Y, así, entran en juego el profesorado, el currículo, los métodos de enseñanza o las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización. Este énfasis, sin embargo, no desdeña la influencia de otros niveles; de hecho, la Mejora de la Eficacia Escolar tiene en cuenta también la acción de factores contextuales externos al centro, consciente de que, en numerosas ocasiones, estos elementos determinan tanto el éxito global de los procesos de mejora como la eficacia diferencial de las escuelas para distintos grupos de alumnos e, incluso, su potencial para convertirse en procesos continuos que se prolonguen de forma consistente en el tiempo.

La interdependencia de todos estos elementos remite directamente a la necesidad de relacionar los cambios que se producen en el centro



con su impacto sobre los resultados de los alumnos, lo que constituye otro ingrediente característico de la Mejora de la Eficacia. Este movimiento está **orientado hacia los resultados finales de los alumnos**, que toma como criterio de éxito, pero no sólo porque adopte la eficacia como medida en términos absolutos. Esta orientación tiene también como fin determinar y maximizar el *valor añadido* por la acción educativa, y obedece además al conocimiento de que evaluar los resultados escolares permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto (Stoll y Reynolds, 1997).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar intenta, pues, superar las limitaciones de los paradigmas de los que surge. Frente a planteamientos exclusivamente centrados en el conocimiento teórico sin aplicaciones en la realidad, o en el cambio práctico sin fundamentación teórica, las nuevas ideas pretenden mejorar los centros a partir de un conocimiento científicamente validado. Frente a proyectos que sólo tienen en cuenta los procesos o enfoques centrados únicamente en los resultados, se intenta integrar ambas perspectivas para orientar los cambios hacia el logro de un mejor rendimiento integral de los alumnos. Por último, frente a metodologías cualitativas o cuantitativas en exclusiva se da cabida a ambas de una forma armónica: por un lado, para evaluar los resultados académicos de los alumnos (el criterio de eficacia) deben seguir utilizándose pruebas estandarizadas, que garanticen una adecuada validez y fiabilidad de los datos; al mismo tiempo, es necesaria la valoración de los objetivos intermedios (el criterio de mejora), y ésta debe realizarse mediante procedimientos cualitativos.

El nuevo paradigma se construye inicialmente sobre unas bases concretas extraídas de cada una de las otras dos teorías, algunas de las cuales se han hecho explícitas como asunciones de partida de la investigación que aquí se presenta.

### 1.1.1. Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar

Según la ya clásica definición de Mortimore (1991), *una escuela eficaz es aquella que promueve el progreso de todos sus estudiantes en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo, por encima de lo esperable dadas sus condiciones iniciales y su rendimiento anterior, asegurando que cada alumno logre el mayor éxito posible, y continúa mejorando de año en año*. Partir de esta definición significa tomar postura en una serie de puntos cruciales en cuanto a la concepción de la educación y al significado de la palabra *eficacia* referida a los centros escolares.

En primer lugar, se relaciona desde el principio la eficacia con la **equidad** (Murphy, 1992), puesto que un centro sólo se podrá considerar eficaz si lo es para *todos sus alumnos*, si les hace avanzar a todos hasta niveles superiores a los esperables dadas sus condiciones socioculturales y sus logros anteriores. Podríamos decir que será sobre todo eficaz la escuela que logre romper las etiquetas de “bajo rendimiento”, “capacidad limitada” o “escaso interés” de sus “peores” alumnos para hacerlos progresar. No es eficacia (como a veces se interpreta de forma simplista y sesgada) el logro de altos rendimientos con independencia de las condiciones personales, escolares y familiares de los alumnos. Eso sería demasiado fácil y burdo: bastaría eliminar del grupo de alumnos a los de menor nivel para mejorar la cuenta de resultados. El concepto de eficacia va ligado, como asunción inicial, a la noción de alumnado como un todo heterogéneo pero con idénticos derechos al progreso personal y académico, y al concepto de escuela como lugar en el que todos los alumnos desarrollan sus capacidades y se hacen personas.

En segundo lugar, la noción de eficacia se asocia en esta definición a la de **valor añadido**. Lo que se mide como resultado para juzgar la actuación del centro no es el logro absoluto sino el avance de cada alumno o alumna hasta sus potencialidades máximas, de modo que unos resultados excelentes no son de por sí indicador de eficacia si los obtiene un alumnado capaz de rendir mucho más, ni unos resultados mediocres indican ineficacia en el caso de alumnos que han alcanzado los estándares máximos a los que pueden llegar. Naturalmente, la dificultad de conocer con certeza los límites del alumnado hace aconsejable traducir la noción de valor añadido como altas expectativas y aspiración al máximo progreso para cada alumno.

La tercera asunción que se adopta a partir de esta definición es que los resultados hacia los que la escuela debe orientar su actuación son el **desarrollo integral** del alumnado. Es decir, una gama amplia de logros personales, sociales e intelectuales, no reducidos a los contenidos de las materias escolares. La creatividad, las habilidades sociales o el desarrollo moral, por poner algunos ejemplos, deben considerarse entre los resultados evaluables a título tan justo como las matemáticas o la lectura. Por tanto, cuando se habla de que la investigación sobre eficacia se centra en el rendimiento de los alumnos, es importante no caer en el habitual reduccionismo de referirse únicamente al ámbito de los conocimientos conceptuales y las habilidades intelectuales.

Por último, una escuela no puede ser considerada eficaz si obtiene buenos resultados de forma puntual y no permanece como tal a lo largo de varios años. La **continuidad** en el tiempo de los efectos logrados por el comportamiento de determinados factores es un requisito para la constatación empírica de la eficacia (Gray *et al.*, 1999) y, por tan-

to, uno de los pilares sobre los que pretende establecer sus bases la *Mejora de la Eficacia Escolar*.

### **1.1.2. Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela**

Una de las acepciones iniciales de Mejora más aceptadas y utilizadas es la emanada del *International School Improvement Project (ISIP)*: “*Un esfuerzo sistemático y sostenido encaminado a cambiar los procesos de enseñanza aprendizaje y otras condiciones en una o más escuelas, con el objetivo de lograr sus metas educativas*” (Van Velzen *et al.*, 1985: 45). En esta definición está implícita una serie de características que, más recientemente, Stoll y Fink (1996) han enunciado teniendo en cuenta las importantes evoluciones de los sistemas educativos (por ejemplo, los cambios en cuanto a descentralización y autonomía escolar), desglosando las asunciones esenciales dignas de tener en cuenta como elementos de mejora para la construcción del paradigma ESI:

- mejora los logros de los alumnos;
- se centra en la enseñanza-aprendizaje;
- construye la capacidad de hacerse cargo del cambio;
- define su propia orientación;
- trabaja para desarrollar unas normas de cultura positiva;
- tiene estrategias para lograr sus metas;
- modifica las condiciones internas para promover el cambio;
- mantiene el rumbo durante los periodos de turbulencia; y
- evalúa sus procesos, progresos, logros y desarrollo.

Por tanto, los proyectos de mejora son algo más que estrategias de cambio, afectan a las condiciones internas y a las estructuras básicas de las escuelas y, sobre todo, se centran en la construcción de una “cultura” positiva de mejora. Las condiciones de esta cultura incluyen una visión compartida, planificación conjunta, implicación de toda la comunidad, participación en la toma de decisiones, desarrollo profesional, adaptación de las estructuras organizativas y creatividad. Esto es lo que constituye la capacidad de una escuela para llevar a cabo un cambio sostenido.

### **1.1.3. Conceptos claves de Mejora de la Eficacia de la Escuela**

Un modelo que una las perspectivas de Eficacia y Mejora de la Escuela tomará los elementos de ambas que, para empezar, pueden

constituir la trama de un primer diseño coherente. Los conceptos teóricos fundamentales subyacentes a la nueva teoría, según Stoll y Fink (1996), son los siguientes:

- el **contexto**, que incluye tanto las características internas como las externas (sistema educativo, condiciones socioeconómicas, etc.) de la escuela;
- los **fundamentos** teóricos procedentes de la investigación sobre eficacia escolar, que proporcionan la base científica sobre la que desarrollar un plan de mejora;
- el **proceso de planificación** del desarrollo escolar, que incluye de forma dinámica a todos los actores de la comunidad educativa y todas las estructuras organizativas y de enseñanza-aprendizaje, así como las relaciones entre ellos;
- el **apoyo de los agentes sociales** o “partners” (padres, Administración y otros), porque la escuela no está aislada en su medio, sino que forma parte de un todo;
- los **resultados intermedios**, constituidos por cambios en el profesorado y en las estructuras de la escuela, que no son el fin último de la mejora pero son imprescindibles para que ésta se dé; y
- los **resultados de los alumnos**, que son el objetivo final de la mejora de la eficacia y consisten (según la definición adoptada) en una amplia gama de logros personales y sociales, duraderos, con énfasis en el progreso o valor añadido y centrados en la equidad.

Con todos estos ingredientes, enunciados como punto de partida, el movimiento de *Mejora de la Eficacia Escolar* pretende construir algo más que la simple suma de dos corrientes. 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: sólo analizando los procesos que realmente 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 lleven hacia la tan deseada calidad de la educación. Este movimiento 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.