Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar

por Mercedes MUÑOZ-REPISO, F. Javier MURILLO, Raquel BARRIO, M.ª José BRIOSO, M.ª Lourdes HERNÁNDEZ y M.ª José PÉREZ-ALBO
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Hace treinta años nacieron dos movimientos teórico-prácticos que compartían la pretensión de aportar conocimientos para optimizar la calidad de la educación. Los movimientos de *Eficacia Escolar* y de *Mejora de la Escuela*, además del mismo fin, tenían en común el objeto de su atención: el centro docente como unidad básica del proceso educativo. Ambos nacieron y se desarrollaron sobre el postulado de que la escuela es el lugar idóneo para el desarrollo de la calidad educativa, aspecto, en principio obvio, que ha sido olvidado en no pocas ocasiones por legisladores, investigadores e, incluso, por los propios docentes. Sin embargo, por motivos sólo achacables a absurdos enfrentamientos metodológicos e incomprensibles disputas académicas, ambos enfoques han caminado de espaldas uno del otro hasta hace pocos años.

Es de perogrullo afirmar que el movimiento de *Eficacia Escolar* busca encontrar los factores que hacen que una escuela sea «eficaz». Pero ya no lo es tanto aclarar que se entiende como eficaz aquel centro que promueve el progreso de todos sus alumnos más allá de lo que sería esperable considerando su rendimiento inicial y su historial, asegura que cada uno de ellos alcance el mayor nivel posible en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo, y se mantiene así a lo largo del tiempo (Stoll y Wikeley, 1998). Desde su creación, el movimiento de Eficacia Escolar ha atravesado diferentes fases que han ido transformando sus planteamientos, enfoques, metodologías y resultados (p.e. Creemers, 1997), pero el resultado final siempre ha sido una lista más o menos larga de factores asociados al rendimiento académico del alumnado. Así, aparecieron los famosos cinco factores de Rutter *et al.* (1979), las listas elaboradas como resultado de investigaciones como las de Reynolds (1982) y Mortimore *et al.* (1988) en Inglaterra o Teddlie y Stringfield (1993) en Estados Unidos, o las listas surgidas de revisiones de trabajos como los realizados por Levine y Lezotte (1990), la American Association of School Administrators (1992), Scheerens (1992), Reynolds *et al.* (1994), Sammons,

revista española de pedagogía
año LIX, n.º 218, enero-abril 2001, 69-84

Hillman y Mortimore (1995) o Townsend (1997). En los últimos años se ha intentado superar el mero listado de factores para proponer modelos comprensivos de eficacia. En esa línea se encuentran los modelos de Scheerens (1992), que pone el acento en la escuela, y de Creemers (1994), en el que el aula ha ganado protagonismo. En España se han hecho algunas buenas investigaciones sobre el tema, entre las que caben ser destacadas las tesis doctorales de Millán (1978), Fuentes (1986), Gómez Dacal (1989), García Durán (1991) y Rodríguez Gómez (1991), y los trabajos desarrollados por el CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) y el equipo coordinado por Castejón (1996). Sea como fuere, la línea de investigación de Eficacia Escolar se caracteriza por ser un movimiento teórico desarrollado por investigadores, con una limitada aplicación práctica directa, que pretende obtener una «instantánea» de la escuela.

El movimiento de *Mejora de la Escuela*, por el contrario, ha sido desarrollado fundamentalmente por los «prácticos» de la educación (docentes, directivos, etc.) y está dirigido a la cambiar la realidad existente más que a estudiarla. De nuevo es obvio señalar que este movimiento se propone desarrollar estrategias para mejorar los centros docentes (Hopkins, 1990; Fullan, 1993; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins y Lagerweij, 1997; Horne y Brown, 1997; Halsall, 1998), entendiendo por mejora escolar «un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente» (van Velzen *et al.*, 1985, 48). En definitiva, su preocupación estriba en cómo cambiar la escuela, cómo proporcionar al agente de cambio las habilidades necesarias para llevar a cabo la mejora escolar y para su comprensión. Por tanto, se centra más en el «cómo» del cambio que en el «qué» del mismo y, sobre todo, en realizar el cambio más que en reflexionar sobre él. Esto ha dado lugar a que no se disponga aún de una teoría de Mejora de la Escuela que ayude a comprender el proceso de cambio y dé pautas para interpretar y cambiar la realidad. En España este movimiento ha tenido muy poca repercusión (Murillo, 2000), probablemente por la tradicional falta de autonomía escolar con las consiguientes implicaciones en el ámbito administrativo, académico y científico. Sólo en fechas muy recientes, impulsado por iniciativas de las Administraciones públicas tales como los «Planes Anuales de Mejora», ha empezado a conocerse, y ya están apareciendo algunas obras sobre el tema (p.e. Bolívar, 1999).

En el ámbito internacional, la auténtica novedad de estos años es la aparición de un nuevo enfoque teórico-práctico que funde los movimientos de Mejora de la Escuela y de Eficacia Escolar, denominado *Mejora de la Eficacia Escolar* (*Effective School Improvement* —ESI—). A pesar de lo reciente de su creación existe ya un número considerable de aportaciones en este campo, entre las cuales se pueden destacar las de Reynolds (1993); Reynolds, Hopkins y Stoll (1993); Reynolds *et al.* (1996); Robertson y Sammons (1997); Stoll y Reynolds (1997); Gray *et al.* (1999); Murillo (1999); Scheerens, Amelsvoort y Donoughue (1999); Stoll y Fink (1999) y Muñoz-Repiso *et al.* (2000).

Una aproximación al concepto de ESI desde la práctica es la definición elaborada por los autores de este artículo sobre lo que supone un programa de mejora de la eficacia escolar:

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

Por tanto, las características definitorias de un programa de mejora de la eficacia escolar son las siguientes:

1. Es una *acción duradera* en el tiempo, no un esfuerzo puntual.

2. Se orienta hacia el logro de unas *metas educativas concretas*. Es decir, busca la mejora de aspectos concretos del rendimiento escolar de los alumnos (adquisición y dominio de destrezas instrumentales básicas, de orden superior y metacognitivas) y del desarrollo socio-afectivo de alumnos, profesores y padres.

3. Se lleva a cabo mediante la identificación, reformulación, reestructuración y optimización de los *elementos* de entrada, proceso y producto *del centro,* y de sus interrelaciones.

4. Se emprenden acciones para modificar tanto *los procesos de enseñanza y aprendizaje* como los procesos *organizativos y relacionales* dentro del centro escolar.

5. El proceso de cambio se lleva a cabo de forma *sistémica y organizada.*

6. Se desarrollan simultánea o sucesivamente varias *estrategias coordinadas* entre sí y orientadas a una meta común.

7. Comprende las siguientes *fases*:

- visión estratégica,
- evaluación de necesidades o diagnóstico previo,
- planificación,
- desarrollo,
- seguimiento y evaluación del programa,
- institucionalización de los cambios.

8. El *impulso*, desarrollo y coordinación provienen *del centro educativo*, no del exterior.

9. *Participa* y se implica activamente gran parte del *personal docente* del centro.

10. Se busca la *implicación* de alumnos, padres y demás miembros de la *comunidad educativa.*

11. Es deseable la colaboración de agentes externos en la formación de profesorado y directivos, el seguimiento del programa y la valoración de los resultados.

El reto más inmediato para consolidar

el nuevo enfoque es la elaboración de una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar y de un modelo que la represente. De acuerdo con Scheerens (1992), una teoría explica las relaciones entre fenómenos. Consiste en un conjunto de unidades (hechos, conceptos, variables), un sistema de relaciones entre las unidades e interpretaciones sobre esas relaciones que sean comprensibles y ayuden a predecir sucesos empíricos. A su vez, un modelo especifica y visualiza estos fenómenos de una forma reducida, muestra los elementos principales de la teoría y sus relaciones.

Con esa idea, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), en colaboración con el ICE de la Universidad de Deusto, está participando en una investigación internacional financiada con fondos TSER (Targeted Socio-Economic Research) de la Unión Europea cuyo principal objetivo es elaborar un modelo comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. El título del trabajo es *Capacity for Change and Adaptation of Schools in the Case of Effective School Improvement* y es coordinado por el profesor Bert Creemers desde el Groningen Institute for Educational Research (GION).

Hasta el momento se han utilizado dos estrategias para la elaboración de una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar. En primer lugar, y teniendo en cuenta que este nuevo enfoque nace como consecuencia de la fusión de otros, parece razonable analizar las teorías que fundamentan los movimientos-madre; es decir, examinar las teorías propuestas de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela y estudiar qué puede aportar cada una de ellas. Éste es el procedimiento seguido hasta el momento por la mayoría de los autores (p.e. Reynolds *et al.*, 1997; Gray *et al.*, 1999) y está dando interesantes frutos. Sin embargo, el nuevo enfoque es algo más que la suma de los anteriores, por lo que este método tiene una fiabilidad relativa.

La segunda estrategia, frecuentemente utilizada, es el análisis inductivo. Consiste en estudiar experiencias de mejora de la eficacia escolar para, a partir de ellas, establecer líneas generales. Se trata, en definitiva, de seguir los pasos para la creación de la teoría desde la práctica, desde los hechos. Este camino suele ir emparejado al anterior, y también se utiliza para ejemplificar los hallazgos resultantes de la aplicación de la primera estrategia mencionada. De esta forma, Stoll *et al.* (1997), por ejemplo, ofrecen una relación de buenos ejemplos y extraen útiles conclusiones.

La investigación internacional señalada, además de las anteriores estrategias, está siguiendo una tercera vía: partir de otras tradiciones teóricas y analizar qué contribuciones pueden hacer éstas a la construcción de una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar. Así, parece claro que tradiciones tales como las «Teorías de Organización Escolar», «Teorías del Currículo», «Aprendizaje Organizativo» o «Teorías del Comportamiento», entre otras, aportan elementos interesantes para mejorar la eficacia de un centro escolar. Esta tercera vía es más elaborada, más madura, dado que parte de conocimientos ya establecidos. Sin embargo, es sobre la que menos se ha trabajado hasta el momento.

Analizando cada uno de los tres caminos para elaborar un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar, se puede concluir que no es posible hablar de la superioridad de una estrategia frente a las otras. Más bien al contrario: todas y cada una son necesarias para ir avanzando. Todos los esfuerzos resultan pocos y las ventajas de sus aportaciones mutuas son innegables.

Con este artículo se pretende contribuir a la creación de una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar siguiendo la tercera estrategia comentada. Concretamente, se analizarán las aportaciones de las teorías de Organización Escolar a los dos movimientos teórico-prácticos y a su síntesis en el nuevo enfoque. Se acomete esa tarea mediante la detección de las huellas que han dejado las aportaciones e influencias de las teorías de la Organización en los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela. El punto final, el resultado previsto, es una relación de propuestas alumbradas al hilo del anterior análisis, que pueden ayudar a la construcción de una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar.

1. Aportaciones generales

El desarrollo y los hallazgos de las diferentes teorías de la Organización han tenido una gran repercusión tanto en el movimiento de Eficacia Escolar como en el de Mejora de la Escuela. En ocasiones, esta influencia ha sido reconocida explícitamente por investigadores y prácticos, que han asumido los supuestos de una determinada teoría antes de acometer un proceso de cambio o una investigación; en otros casos, por el contrario, las influencias son indirectas, más difíciles de detectar. Pero, tanto en la concepción de la escuela que tienen el investigador y el práctico como en los caminos elegidos para su transformación, se encuentra siempre subyacente una teoría de la organización.

De la misma manera, el desarrollo de las teorías de la Organización ha estado fuertemente influido por los resultados de la investigación sobre eficacia escolar y por las conclusiones obtenidas de la puesta en marcha de programas de mejora. De hecho, no resulta excesivamente arriesgado afirmar que el movimiento de Eficacia Escolar ha sido, en los últimos tiempos, la línea más importante de investigación sobre los centros docentes como organizaciones y cuyos resultados han tenido mayor influencia en la generación de las diferentes teorías organizativas. Dado el interés que mueve este artículo, sin embargo, no se recoge el «envés» de la moneda; se centra, exclusivamente, en analizar las aportaciones de las teorías de la Organización en los enfoques de Eficacia, Mejora y Mejora de Eficacia Escolar, y no viceversa.

Las teorías de la Organización, como cualquier teoría, representan diferentes prismas que ayudan a entender (modelos explicativos) y a optimizar (modelos prescriptivos) una realidad, en este caso el funcionamiento de los centros educativos. Por su propio planteamiento, es decir, por su pretensión holística, suponen estrategias (o esquemas) para analizar la realidad que, en cierto sentido, son incompatibles entre sí. De esta manera, tan ilógico sería afirmar la total invalidez de determinada teoría, especialmente en cuanto modelo explicativo, como pretender crear una única teoría de la organización, en un

esfuerzo de síntesis ecléctica que aunara todas las existentes.

Sin embargo, y sin ser contradictorio con lo dicho anteriormente, cada una de estas teorías, al centrarse prioritariamente en determinados aspectos de la organización, ha dejado como poso en el saber colectivo alguna idea que conforma la «cultura común» de la organización escolar. Las perspectivas que se suponían incompatibles entre sí resultan ser aproximaciones, desde diferentes ángulos, a una misma realidad. Para seguir con el ejemplo del prisma, podría decirse que cada una de sus caras planas aporta un enfoque valioso a la comprensión del objeto tridimensional. Así, la compleja realidad educativa se ha ido viendo iluminada sucesivamente por diferentes teorías interpretativas y se ha apoderado de un cierto cúmulo de conocimientos útiles (Scott, 1981; Pfeffer, 1982; Bolman y Deal, 1984; Sergiovanni, 1984; Bush, 1986; Martín-Moreno, 1996; Coronel, 1998; Sabirón, 1999).

Las teorías racionales y estructurales han aportado el énfasis en la estructura y en la necesidad de coherencia tanto interna como de la organización escolar con los objetivos y los resultados (Perrow, 1991). También hay que reconocer como aportación suya la importancia concedida a los resultados y a la evaluación y el control constante de los procesos (Martín-Moreno, 1996). Las teorías de recursos humanos, por su parte, han obligado a volver la mirada hacia el profesorado como elemento clave del proceso educativo (Herzberg, 1976; Bush, 1997). La mayor aportación de la teoría simbólica es su interés por la cultura propia de la organización escolar que, al aglutinar voluntades, es responsable en gran medida del funcionamiento del centro (Cood, 1989; Chanlat *et al.*, 1990). La teoría socio-crítica, que saca a la luz el conflicto y la lucha de poder como motor de una organización, proporciona una explicación a ciertas dinámicas propias de los procesos escolares que escapan a la lógica racional de su estructura de funcionamiento (Deetz y Kersten, 1984; Martín-Moreno, 1996; Coronel 1998). La importancia concedida al liderazgo en todas las teorías de la organización tiene su clara traslación dentro del ámbito escolar en el papel central de la dirección, aunque esta función pueda verse de forma diametralmente distinta según la perspectiva teórica desde la que se analice (Coronel, 1998; Sabirón, 1999).

Todos estos elementos, descontextualizados de la teoría que los generó, forman parte del acervo común del saber tanto de los actores de la escuela como de los que intentan estudiarla, aun sin conocer la teoría madre. Tomadas en su conjunto, estas teorías de la Organización han tenido una incidencia diferente en los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela.

2. Aportaciones al movimiento de Eficacia Escolar

Las *listas de factores-clave* de eficacia escolar están extraídas de revisiones de investigaciones sobre eficacia escolar. Este hecho hace que, aunque la investigación original parta de una sólida base teórica sobre la organización escolar, la conjunción de factores procedentes de investigaciones con distintos planteamientos de

partida genere listas formadas exclusivamente por agregados de evidencias empíricas, sin un sustento teórico unificador. Tal vez por ello, por su finalidad más académica que práctica, más explicativa que prescriptiva, o tal vez por su pretensión de búsqueda de leyes generales, de factores que determinan la eficacia de cualquier centro docente, lo cierto es que hasta el momento es escasa la incidencia de la investigación sobre eficacia escolar en la transformación de centros docentes concretos. La aparición en estos últimos años de nuevos planteamientos metodológicos tales como los modelos multinivel, que incorporan a los modelos los efectos del contexto, puede hacer cambiar la situación y alterar el estado de «meseta» en el que se encuentra la investigación en este campo (Creemers *et al.*, 1998).

De cualquier forma, las distintas teorías de la Organización han ido aportando diferentes elementos que van conformado el puzzle aún inacabado que viene a ser la lista de factores de eficacia. De hecho, no es descabellado pensar que la evolución en el movimiento de Eficacia Escolar ha tenido como telón de fondo la evolución de las diferentes teorías organizativas. Y, seguramente, estas teorías, en momentos sucesivos, al ir poniendo el énfasis en distintos elementos han servido para plantear las hipótesis de las investigaciones empíricas (Visscher, 1999).

El inicio de la investigación sobre eficacia escolar se sitúa en el Informe Coleman (1966) y sus consecuentes (Jenks *et al.*, 1972). Estos trabajos parecen influidos por el bloque de teorías que se han denominado «racionales y estructurales» en su interés por las cuestiones más formales del centro docente. Este enfoque, junto con la falta de una metodología de análisis adecuada y el hecho de considerar únicamente variables «fácilmente medibles», pueden explicar sus pesimistas conclusiones.

Como reacción a estos trabajos surgió la *primera generación de estudios* sobre eficacia escolar (Creemers, 1997). Inicialmente, se realizaron grandes investigaciones en las que se pretendía encontrar factores que estuvieran correlacionados con el rendimiento de los alumnos analizando las características de la escuela y el aula (p.e. Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979). En estos casos, la influencia de las teorías racionales y estructurales seguía siendo exclusiva. En los años ochenta se produjo un giro en la orientación de los trabajos, en el sentido de que empezaron a considerarse aspectos tales como la «implicación de los alumnos», el «control institucional», la «dirección coactiva» y las «actitudes hacia el vestir, la conducta y la moral», que a la postre demostraron incidir en los resultados escolares (p.e. Reynolds, 1982). Hay, por tanto, tímidos intentos de tener en cuenta ciertas ideas procedentes de las teorías simbólicas.

En la *segunda generación de estudios* comienzan a ser considerados sistemáticamente factores más relacionados con otras teorías. De esta forma, las teorías simbólicas tienen una gran incidencia en algunos trabajos desarrollados en esta época. Así, muchos de los estudios sobre eficacia escolar se refieren en ocasiones al lenguaje y las ideas que describen una esencia moral y espiritual de las escuelas, a la idea de que objetos y actividades a menudo tienen

un significado implícito y sirven a propósitos ocultos importantes, y reconocen que las escuelas hacen mucho más que producir aprendizajes (Deal, 1985). De ahí que la cultura de la escuela, sus ceremonias, rituales, costumbres, historias, héroes, relaciones, valores, significados y estructuras formales pasen a ser objetos de máxima atención en la investigación. Purkey y Smith (1985) llegan a afirmar que el principal factor que genera diferencias en la eficacia de las escuelas es la cultura del centro. Realmente, lo que se postula es que el enfoque más directamente surgido de las teorías estructurales y racionales se vea complementado por un enfoque cultural, aunque sin llegar a plantear una alternativa radical.

La repercusión de las teorías de recursos humanos en la investigación de eficacia escolar tiene su fiel reflejo en la revisión de estudios realizada por Austin y Reynolds (1990), que presenta las conclusiones del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI'90). En ella aparecen como factores clave el desarrollo profesional, básicamente la planificación y la implicación del cuerpo docente en el logro de las metas, y la colaboración y las relaciones de colegialidad entre docentes.

Un último paso en la evolución de la investigación sobre eficacia escolar es la propuesta de modelos comprensivos. Entre ellos destaca el *modelo de Creemers* (1994), marco que parece claramente influido por las teorías racionales y estructurales, pero que incorpora algunos elementos de otras. La teoría racional le aporta la preocupación por los objetivos y normas perfectamente estructurados, la coherencia entre todos los elementos y el control y evaluación en cada uno de los niveles. De la teoría sistémica procede su visión multinivel de la eficacia escolar y la pretensión de totalidad, al incluir tanto la organización escolar como su entorno y el flujo entre ambos. Aunque en menor medida, se observa en el modelo la incidencia de las teorías simbólicas en la preocupación por la cultura escolar y la cooperación, y las aportaciones de las teorías de recursos humanos por la inclusión de diversos elementos relativos a la formación y competencia de los profesores.

De esta forma, se puede concluir que aunque inicialmente fueron las teorías racionales, estructurales y sistémicas las que orientaron la investigación sobre eficacia escolar, más adelante fueron introduciéndose otros planteamientos (Visscher, 1999). Las listas de factores, por tanto, son una mezcla de influencias de diversas teorías, con la excepción de la teoría sociocrítica, que ha aportado poco a los resultados de la investigación sobre eficacia escolar.

Es posible que una de las líneas de futuro en eficacia escolar sea la consideración de los planteamientos aportados por las teorías socio-críticas como forma de explicar la realidad de los centros docentes. De hecho, en países como España y Portugal, donde el directivo escolar es elegido por los representantes de profesores, padres y personal de administración y servicios y, en Secundaria, de alumnos, el funcionamiento del centro se mueve en gran medida por conflictos y luchas de poder. En el momento de las elecciones a dirección el candidato es, por tanto, más un

líder social y político que un futuro gestor. Las luchas por el poder, la existencia de grupos más o menos organizados como oposición al actual equipo directivo y los conflictos ideológicos que subyacen a todo el proceso son realidades cotidianas que explican en gran medida la cultura del centro y que condicionan sus posibilidades de cambio, y que pueden ser mejor aprehendidas desde los modelos políticos que desde los actuales enfoques racionales y estructurales.

3. Influencias en el enfoque de Mejora de la Escuela

En estos momentos están surgiendo distintas voces que reclaman la necesidad de una teoría de Mejora de la Escuela que contribuya a la creación del nuevo enfoque de Mejora de la Eficacia Escolar (p.e. Hopkins, 1996; Hopkins y Lagerweij, 1997). Las propuestas al respecto apenas sientan las bases para construir esos modelos, y no se cuenta siquiera con aproximaciones, como ocurre en el caso del movimiento de Eficacia Escolar. Posiblemente su carácter eminentemente práctico y la existencia de múltiples estrategias han contribuido a esa falta de modelos.

Sin embargo, sí es posible afirmar que cada propuesta de mejora, aunque sea de forma implícita, parte de una teoría de la organización determinada. Efectivamente, cada teoría de la organización ofrece un modelo de escuela distinto y propone acciones diferentes para su transformación. Con este planteamiento, Elmore (1978) elaboró una interesante propuesta en la cual relacionó diversas estrategias de cambio con los supuestos organizativos en los que se fundamenta. En el marco de estas ideas, pero adaptadas a la clasificación de teorías antes desarrollada, se puede establecer una relación entre las teorías de Organización y diferentes estrategias de mejora que han sido propuestas a lo largo de la historia y en diversos contextos.

Las teorías estructurales llevan al cambio mediante la *autoevaluación* o la revisión de la propia escuela. Suponen que las organizaciones escolares operan racionalmente y se dirigen a unas metas, se estructuran jerárquicamente, las subunidades pueden cooperar para maximizar el rendimiento general y algunas formas de gestión por objetivos pueden ayudar a conseguir los fines. Éste es, por ejemplo, el marco teórico subyacente al modelo de mejora TQM, basado en el «ciclo de Deming».

También desde esta perspectiva pueden considerarse los cambios vistos como un *proceso burocrático*. En este caso el énfasis se pone en la necesidad de cambiar la organización formal del centro, fundamentalmente en lo referido a la distribución de roles y competencias entre los miembros del centro.

Seguramente, la *teoría de la contingencia,* con su visión de la escuela como *sistema débilmente acoplado* o como *anarquía organizada* y su convicción de que la variabilidad de condiciones del entorno requiere una diversidad de respuestas por parte de la estructura organizativa, las estrategias de planificación y la conducta del líder (Hanson, 1996), se encuentra en la raíz de muchos proyectos de mejora escolar.

La teoría de recursos humanos hace gravitar la mejora en el *desarrollo profesional del docente*. La formación, motivación y actuación de los docentes, sobre todo desde el punto de vista de su potencial individual, son la base de los cambios que tienen lugar en el centro escolar. Esta teoría considera a los profesores como profesionales y protagonistas de los procesos que se desarrollan en el aula, así como de los aspectos organizativos y pedagógicos del centro.

La teoría simbólica se articula en torno a estrategias de *colegialidad*. Se asume que las relaciones interpersonales dominan la vida organizativa y los procesos de cambio. El modelo se centra en la motivación individual y en el trabajo en grupo como unidad del cambio. El énfasis se pone en el consenso y los compromisos para el cambio, a través de la cooperación y el apoyo mutuo.

La teoría socio-crítica plantea un modelo de cambio basado en el conflicto y el acuerdo. La competición por el poder y los recursos lleva a una forma de resolver los conflictos a partir de los acuerdos y la búsqueda de consenso. La *investigación-acción*, como forma de reflexionar y replantearse la realidad, puede ser una de las estrategias centradas en el modelo socio-crítico.

En la actualidad, y siguiendo los planteamientos de las «puertas» de Joyce (1991), se ha optado por un enfoque multidimensional de la Mejora de la Escuela, de tal manera que es improbable que una sola estrategia sea un agente tan potente para la mejora escolar como una estrategia múltiple. De ahí se puede concluir que, en realidad, todas las teorías combinadas pueden dar lugar a una mejora real de la escuela (Morrison, 1998).

4. Influencias en el nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar

Lo expuesto acerca de la inconsistencia teórica de los movimientos de Eficacia y Mejora Escolar se aplica aún con mayor motivo al movimiento que está naciendo de la fusión de ambos. Las dos corrientes de investigación han aportado su bagaje de conceptos y evidencias, pero aún hay que elaborar una síntesis fructífera que dé lugar a un modelo teórico coherente desde el punto de vista científico y sólido de cara a la práctica. Hace falta un desarrollo teórico que dé sentido y ligazón a los hallazgos empíricos (Creemers *et al.*, 1998).

Una buena síntesis no es una mera adición y, por tanto, no puede lograrse simplemente a base de sumar los elementos organizativos que se han revelado como valiosos en cada uno de los movimientos. Es necesario conjugar las perspectivas, integrar sabiamente las aportaciones de las distintas teorías y fundamentarlas con investigación en distintos contextos.

El proceso integrador debe caracterizarse por estar basado en investigaciones con metodologías de orientación «mixta» (cuantitativa y cualitativa); por centrarse en lo peculiar de la escuela, que es el aprendizaje (como contraposición al excesivo énfasis puesto en la gestión); por reconocer que la mejora escolar se apoya en diferentes «palancas» y que tan importante como saber qué es una buena escuela es saber cómo llega a serlo (es decir, abrirse a la multiplicidad de estrategias organizativas posibles según los contextos); por intere-

sarse tanto en los procesos como en los resultados; y por reconocer que el desarrollo de la escuela es dinámico, se lleva a cabo a medio y largo plazo y, por tanto, no se presta fácilmente a la fotografía estática.

A estos elementos se podría añadir la necesidad de abordar la tensión entre los conceptos de excelencia y equidad (insinuada por Creemers *et al.,* 1998) que, en la práctica, genera con frecuencia graves desencuentros en los enfoques y la acción educativa de investigadores, políticos y docentes. Este desencuentro también dificulta en parte la integración teórica de los movimientos de Eficacia y Mejora, al identificarse (de modo simplista, pero en parte justificado) la eficacia escolar con el trasfondo teórico de las políticas eficientistas y la mejora con los movimientos de innovación *bottom-up* a partir de la realidad concreta para mejorar la equidad del sistema.

5. Propuestas para la elaboración de una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar

Como resumen y también como paso hacia adelante se enuncian, para su discusión, algunas propuestas orientadas hacia diferentes aspectos de organización escolar y referidas a la construcción del nuevo enfoque:

- El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar ha de construirse a partir de las aportaciones más flexibles y menos fundamentalistas tanto de los movimientos de Mejora de la Escuela y de Eficacia Escolar como de otras tradiciones teóricas. Las posturas más obsesionadas con la utilización rígida de una teoría, que usualmente se dan en el campo de la práctica, difícilmente pueden generar procesos de mejora de la eficacia satisfactorios desde los puntos de vista teórico y práctico. Eso implica la necesidad de abordar la construcción del nuevo movimiento desde una perspectiva abierta, sin dogmatismos intelectuales, aprendiendo de cada propuesta y sometiéndolas a un juicio crítico.

- De esta forma, y centrándonos en las aportaciones de las diversas teorías de la Organización, la construcción del nuevo movimiento no puede cerrarse a la influencia exclusiva de ninguna de ellas, sino que debe recoger lecciones de cada una de ellas. De hecho, no sería exagerado plantear la posibilidad de que se comience a construir una teoría de organización a partir del aprendizaje del nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.

- Un proceso de cambio escolar, para que sea satisfactorio, debe romper el enfrentamiento entre investigador-docente, entre teórico-práctico. Parece necesario ir abriendo un camino de colaboración en el que el docente se comprometa directamente en los procesos de análisis, reflexión, planificación y transformación de su propia realidad inmediata y del contexto general, y en el que el investigador adopte una actitud abierta al aprendizaje desde la práctica y se implique activamente en ella y en su modificación. Los procesos de construcción teórica y de cambio de la realidad educativa han de ser conside-

rados como dos caras de la misma moneda, no como actividades antagónicas.

• Los programas satisfactorios de mejora de la eficacia tienen como centro prioritario de atención la escuela en su conjunto, pero sin olvidar que está compuesta por diferentes subunidades. De esta forma, la mejora debe comenzar con la optimización de sus elementos, pero tomando como horizonte todo el centro escolar. La elaboración de un modelo teórico acorde con tal realidad ha de tener en cuenta este modo de desarrollar el proceso. Es el enfoque del cambio centrado en la escuela y ésta como centro del cambio, matizado de forma realista con una concepción «contingente» de la organización escolar.

• La «visión» del futuro del centro es el motor del cambio, y el primer paso para que se convierta en realidad es su concreción en unos objetivos consensuados por toda la comunidad educativa. Así, el ejercicio de imaginar un futuro deseado para el centro docente en su conjunto, comunicar esta idea, discutirla y que llegue a ser una meta para todos es una de las lecciones de las teorías de la Organización que debe ser considerada en una teoría de Mejora de la Eficacia Escolar.

• Un programa de mejora escolar es un proceso planificado. Y para que esa planificación desemboque en una transformación real y estable del centro docente es necesario considerar las fases aprehendidas de las teorías de la Organización: diagnóstico; adecuada planificación del proceso en la que se tengan en cuenta los resultados de investigación, los objetivos y los procesos de mejora; puesta en marcha; evaluación cuantitativa y cualitativa del proceso y sus resultados; e institucionalización de los cambios.

• La implicación de la comunidad educativa en su conjunto es de radical importancia para lograr un centro globalmente más eficaz, por lo que será preciso encontrarle también su lugar en el modelo. Los enfoques exclusivamente eficientistas pueden llevar a desdeñar la participación de profesores, alumnos, familias y comunidad local en los procesos de cambio. Sin embargo, hay que entender que esa participación no es sólo un medio sino, fundamentalmente, un fin de una escuela eficaz y una estrategia rentable a largo plazo, incluso desde el estricto punto de vista de los resultados.

• La figura de los directivos es esencial en el proceso de mejora escolar y, por tanto, es un elemento que debe ser incluido en la construcción teórica del movimiento ESI. El director que trabaja en equipo, que promueve la participación de la comunidad, que ejerce un liderazgo pedagógico con un enfoque de líder «visionario», transformacional o invitacional es el que potencia un cambio en el centro para optimizar su eficacia. Las teorías de la Organización han señalado la inexistencia de un estilo de dirección prefijado eficaz para todas situaciones. Por el contrario, el estilo de los directivos dependerá del centro en concreto, sus características y con-

texto, y de las peculiaridades particulares de cada director o directora.

• El proceso de transformación se debe abordar, desde el punto de vista tanto teórico como práctico, por medio de una estrategia múltiple que, en cualquier caso, implique al conjunto del profesorado, padres y alumnos, y que considere los aspectos organizativos pero, sobre todo, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario centrarse en la «cultura escolar» como elemento fundamental para explicar la situación y para modificar el proceso de mejora, e incluir entre sus planteamientos la formación del profesorado y el aprendizaje de la organización.

• Por último, es necesario destacar que la organización escolar no es sólo una herramienta que permite el funcionamiento de la escuela en las mejores condiciones, es también un medio pedagógico de primer orden que facilita o dificulta el logro de objetivos de carácter cívico y social y, desde ese punto de vista, es también parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas ideas, nacidas de la sinergia entre las aportaciones de las teorías de la Organización a la investigación sobre eficacia y mejora escolar y lo que ésta ha contribuido a su vez a la evolución y fundamentación de aquellas teorías, no pretenden ser otra cosa que unas pinceladas con las que iniciar un debate constructivo para la elaboración de una teoría sustentadora del movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar. Movimiento que, por su parte, constituye la más sólida aproximación en el ámbito educativo al logro de la calidad.

Dirección de los autores. Mercedes Muñoz-Repiso, F. Javier Murillo, Raquel Barrio, M.ª José Brioso, M.ª Lourdes Hernández, M.ª José Pérez-Albo. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Área de Estudios e Investigación. General Oraá, 55, 3.ª planta. 28006-Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.X.2000

Bibliografía

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS (1992) *An effective schools primer* (Arlington, AASA Publications).

AUSTIN, G. y REYNOLDS, D. (1990) Managing for improved school effectiveness; an international survey, *School Organisation*, 19:2, 3, pp. 167-178.

BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid, Síntesis).

BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (1984) *Modern approaches to understanding and managing organizations* (San Francisco, Jossey-Bass).

BROOKOVER, W. B. y otros (1979) *School social systems and student achievement: Schools can make a difference* (New York, Praeger).

BUSH, T. (1986) *Theories of educational management* (London, Harper and Row).

BUSH, T. (1997) Collegial models, pp. 68-79, en HARRIS, A., BENNETT, N. y PREEDY, M. (eds.) *Organizational effectiveness and improvement in education* (Buckingham, Open University Press).

CASTEJÓN, J. L. (1996) *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores* (Alicante, Editorial Club Universitario).

COLEMAN, J. S. y otros (1966) *Equality of educational opportunity* (Washington, US Government Printing Office).

CORONEL, J. M. (1998) *Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación* (Huelva, Universidad de Huelva).

COOD, J. (1989) El administrador como educador, en BATES, R. J. y otros *Práctica crítica de la Administración Educativa* (Valencia, Universidad de Valencia).

CREEMERS, B. (1994) *The effective classroom* (London, Cassell).

CREEMERS, B. (1997) La base de conocimientos de Eficacia Escolar, pp. 36-58, en REYNOLDS, D. y otros *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid, Santillana/Aula XXI).

CREEMERS, B. y otros (1998) The future of School Effectiveness and Improvement, *Tenth International Congress for School Effectiveness and Improvement* (ICSEI, Manchester).

CHANLAT, J. F. y otros (1990) *Individu et organisation: les dimensions oubliées* (Paris, ESKA).

DEAL, T. E. (1985) The symbolism of effective schools, *The Elementary School Journal*, 85:5, pp. 601-620.

DEETZ, S. A. y KERSTEN, A. (1984) Critical models of interpretative research, pp. 27-44, en PUTNAM, L. L. y PACANOWSKY, M. E. (eds.) *Communication and organizations. An interpretive approach* (Beverly Hills, Sage Publications).

EDMONDS, R. (1979) Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership,* 37:1, pp. 15-24.

ELMORE, R. (1978) Organizational models of social programs implementation, en MANN, D. (ed.) *Making things happen?* (New York, Teachers College Press).

FUENTES, A. (1986) *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal* (Madrid, Universidad Complutense).

FULLAN, M. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational Reform* (London, Falmer Press).

GARCÍA DURÁN, M. (1991) *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de E.G.B. de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz* (Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, UNED).

GÓMEZ DACAL, G. (1989) *Los determinantes de la productividad de la enseñanza* (Tesis doctoral inédita, Universidad de Pedagogía de Barcelona).

GRAY, J. y otros (1999) *Improving schools. Performance & potential* (Buckingham, Open University Press).

HALSALL, R. (ed.) (1998) *Teacher research and school improvement* (Buckingham, Open University Press).

HANSON, E. M. (1996) *Educational administration and organizational behaviour* (Boston, Allyn and Bacon).

HERZBERG, F. (1976) *El trabajo y la naturaleza del hombre* (Barcelona, Seix Barral).

HOPKINS, D. (1990) The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis, *School Organisation*, 10:2, pp. 179-194.

HOPKINS, D. (1996) Towards a theory for School Improvement, pp. 30-51, en GRAY, J. y otros (eds.) *Merging traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (London, Cassell).

HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997) La base de conocimientos de Mejora de la Escuela, pp. 71-101, en REYNOLDS, D. y otros *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid, Santillana/Aula XXI).

HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M. (1994) *School improvement in an era of change* (London, Cassell).

HORNE, H. y BROWN, S. (1997) *500 tips for school improvement* (London, Kogan Page).

JENKS, C. S. y otros (1972) *A reassessment of the effect of family and schooling in America* (New York, Basic Books).

JOYCE, B. R. (1991) The doors to School Improvement, *Educational Leadership*, 48:8, pp. 59-62.

LEVINE, D. U. y LEZOTTE, L. W. (1990) *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice* (Madison, National Center for Effective Schools Research and Development).

MARTÍN-MORENO, Q. (1996) *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio* (Madrid, Sanz y Torres).

MILLÁN, M. (1978) *La eficacia en la educación escolar* (Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valencia).

MORRISON, K. (1998) *Management theories for educational change* (London, Paul Chapman Publishing Ltd.).

MORTIMORE, P. y otros (1988) *School matters* (Somerset, Open Books).

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).

MUÑOZ-REPISO, M. y otros (2000) *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos* (Madrid, CIDE).

MURILLO, F. J. (1999) Claves para la Mejora de la Eficacia Escolar, *Crítica*, 866, pp. 34-38.

MURILLO, F. J. (2000) La investigación sobre Mejora de la Escuela en España. *XII Congreso Nacional de Pedagogía* (Madrid).

PERROW, C. (1991) *Sociología de las organizaciones* (Madrid, McGraw-Hill).

PFEFFER, J. (1982) *Organizations and organization theory* (Boston, Pitman Pub.).

)RKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1985) Educational policy and school effectiveness, pp. 181-200, en AUSTIN, G. R. y GARBER, H. *Research on exemplary schools* (Orlando, Fl, Academic Press).

REYNOLDS, D. (1982) The search for effective schools *School Organisation,* 2:3, pp. 215-237.

,OLDS, D. (1993) Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice, pp. 185-200, en DIMMOCK, C. (ed.) *School-based management and school effectiveness* (London, Routledge).

REYNOLDS, D. y otros (1994) *Advances in school effectiveness research and practice* (Oxford, Elseiver Science).

REYNOLDS, D. y otros (1996) School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom, *School Effectiveness and School Improvement*, 7:2, pp. 133-158

REYNOLDS, D. y otros (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid, Santillana/ Aula XXI/).

REYNOLDS, D., HOPKINS, D. y STOLL, L. (1993) Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy, *School Effectiveness and School Improvement,* 4:1, pp 37-58.

)BERTSON, P. y SAMMONS, P. (1997) Improving school effectiveness: a project in progress, *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (Memphis, Tennesse).

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1991) *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de E.G.B* (Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED).

RUTTER, M. y otros (1979) *Fifteen thousand hours* (London, Open Books).

SABIRÓN, F. (1999) *Organizaciones escolares* (Zaragoza, Mira Editores).

SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995) *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research* (London, OFSTED).

SCOTT, W. R. (1981) *Organizations: rational, natural and open systems* (Englewood Cliffs, Prentice-Hall).

SCHEERENS, J. (1992) *Effective schooling: research, theory and practice* (London, Cassell).

SCHEERENS, J., AMELSVOORT, H. VAN y DONOUGHUE, C. (1999) Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries, *Studies in Educational Evaluation,* 25, pp. 79-108.

SERGIOVANNI, T. J. (1984) Developing a relevant theory of administration, en SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E. *Leadership and organizational culture* (Urbana, University of Illinois Press).

STOLL, L. y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora* (Barcelona, Octaedro).

STOLL, L. y otros (1997) La fusión de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Ejemplos prácticos, pp. 119-152, en REYNOLDS, D. y otros *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid, Santillana/ Aula XXI).

STOLL, L. y REYNOLDS, D. (1997) Connecting School Effectiveness and School Improvement: what have we learnt in the last ten years, pp. 16-34, en TOWNSEND, T. (ed.) *Restructuring, quality and effectiveness: problems and possibilities for tomorrow's schools* (London, Routledge).

STOLL, L. y WIKELEY, F. (1998) Issues on linking School Effectiveness and School Improvement, pp. 29-58, en HOEBEN, W. T. (ed.) *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discussion* (Groningen, GION).

TEDDLIE, C. y STRINGFIELD, S. (1993) *Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects* (New York, Teachers College Press).

TOWNSEND, T. (1997) What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA, *School Effectiveness and School Improvement*, 8:3, pp. 311-326.

VELZEN, W. VAN y otros (1985) *Making school improvement work* (Leuven, ACCO).

VISSCHER, A. J. (ed.) (1999) *Managing schools towards high performance. Linking school management theory to the school effectiveness knowledge base* (Lisse, Swets & Zeitlinger).

Summary:
Contributions of the organisational theories to the construction of the new theoretical-practical paradigm of effective school improvement.

Nowadays, the first steps to develop a new theoretical-practical movement are being taken. This movement, called Effective School Improvement (ESI), is the result of linking both School Effectiveness (SE) and School Improvement (SI) approaches. A possible strategy for that development is to analyse the contributions of the Organisational theories. In this sense, the present paper examines the contributions made by the Organisational theories to the above mentioned movement. Therefore, the influences of the different Organisational theories in SE, SI and ESI are analysed. This paper concludes with different contributions, which have arisen from this previous analysis, for the development of the ESI paradigm.

KEY WORDS: Organisation. School Effectiveness. School Improvement. Educational institution.