

¿Son eficaces nuestras escuelas?

F. Javier Murillo Torrecilla*

En opinión del autor, aún no existe un consenso acerca de qué es y qué características tiene una escuela eficaz.

No parece operativo ni siquiera satisfactorio el planteamiento de que una escuela es eficaz si consigue sus objetivos... Sí hay acuerdo, en cambio, en desechar la idea de que la eficacia consiste sólo en que los alumnos logren un alto nivel académico. En este artículo se describe un modelo de análisis elaborado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) para tratar de averiguar el grado de eficacia de un centro. Se comentan, por último, los resultados en las escuelas Primarias y Secundarias.

El modelo de indicadores más aceptado en la actualidad por la comunidad científica es el propuesto por Jaap Scheerens (1992). Este autor holandés elaboró un modelo teórico global flexible (*Cuadro 1*), cuya mayor ventaja reside en permitir que el sistema de indicadores funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones de eficacia. Para ello, clasificó los indicadores en cuatro grupos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto (*context-input-process-output*). Así, puso de manifiesto múltiples niveles de relación entre los meso, macro y micro sistemas (como, por ejemplo, el grado en que las características de contexto influyen en las políticas escolares, o cómo las características de cada escuela pueden facilitar la enseñanza que se lleva a cabo en el aula), la presencia de efectos causales intermedios (un efecto indirecto de *liderazgo instructivo* en el rendimiento de los alumnos puede ser el de ciertas decisiones didácticas adoptadas por los profesores) y la existencia de relaciones recíprocas (como la influencia del nivel de expectativas sobre el rendimiento de los alumnos).

■ Un nuevo modelo

A partir de esta idea básica, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE),

aprovechando los datos y resultados del estudio internacional *Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management*, ha intentado elaborar un modelo de funcionamiento de los centros docentes españoles que aporte algunas pautas para saber qué escuelas son eficaces en nuestro contexto (Muñoz-Repiso, y otros, 1995).

Además de las propuestas de Scheerens, la investigación partió de la aceptación de que las escuelas de Primaria son diferentes de los centros de Secundaria. Esta afirmación, tan lógica como a veces inaceptada, ha dado lugar a la propuesta de dos modelos diferenciados de funcionamiento de los centros, uno para Primaria y otro para Secundaria.

En los *Cuadros 2 y 3* se ofrecen dichos modelos. Allí se observa una serie de elipses con diferentes tramas que representan los factores *significativos* para la eficacia de los centros. La diferente coloración de los mismos hace referencia a su pertenencia a alguno de los grupos considerados; así, los factores situados en el interior de las elipses más claras pertenecen al grupo de variables de contexto/entrada —es decir, poco susceptibles de modificación por parte del centro—; las elipses de una trama intermedia se corresponde a las variables de proceso —es decir, que muestran la vida interna de los centros—; y las más oscuras contienen, en ambos casos, las tres variables de producto, o resultado. Las líneas que unen los diferentes factores significan que hay relación entre ellas (su correlación es superior a 0.5). Si esta línea es continua la relación será positiva y si es discontinua será negativa. Obviamente, la no existencia de líneas conectoras implica que no hay relación; así, su independencia es mutua. Como se puede observar, las líneas no tienen dirección, no son flechas; ello quiere decir, simplemente, que las variables están relacionadas, no que exista entre ellas una relación de causa-efecto. Tras esas aclaraciones ofrecemos, en primer lugar, el modelo para los centros de Primaria y, posteriormente, el de Secundaria.

■ El funcionamiento de las escuelas de Primaria

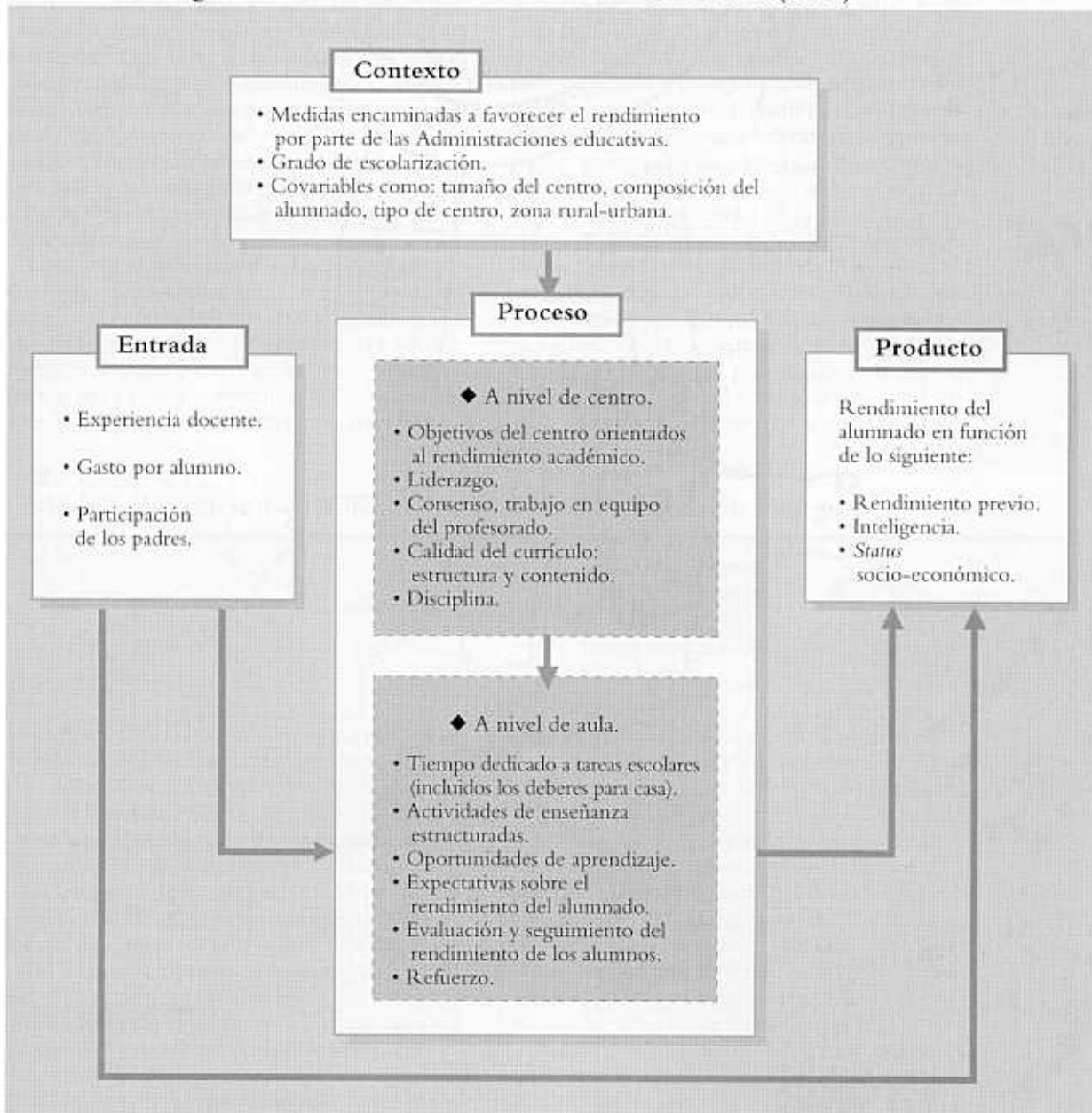
Del proceso de selección y agrupamiento de las variables se obtuvo un conjunto de doce facto-

res relacionados con la eficacia de los centros educativos de Primaria. La mayoría de los mismos son *de proceso*, por lo que se puede afirmar que son los aspectos más directamente relacionados con la dinámica escolar los que marcan la eficacia de los centros de Primaria. Así, parece que el número de personas de diferentes sectores de la comunidad educativa que ejercen su derecho al voto en las elecciones al consejo escolar, la calidad de la metodología docente, el trabajo en equipo de los maestros, la opinión acerca de la gestión económica del centro, la valoración que se hace del equipo directivo y de su trabajo, la

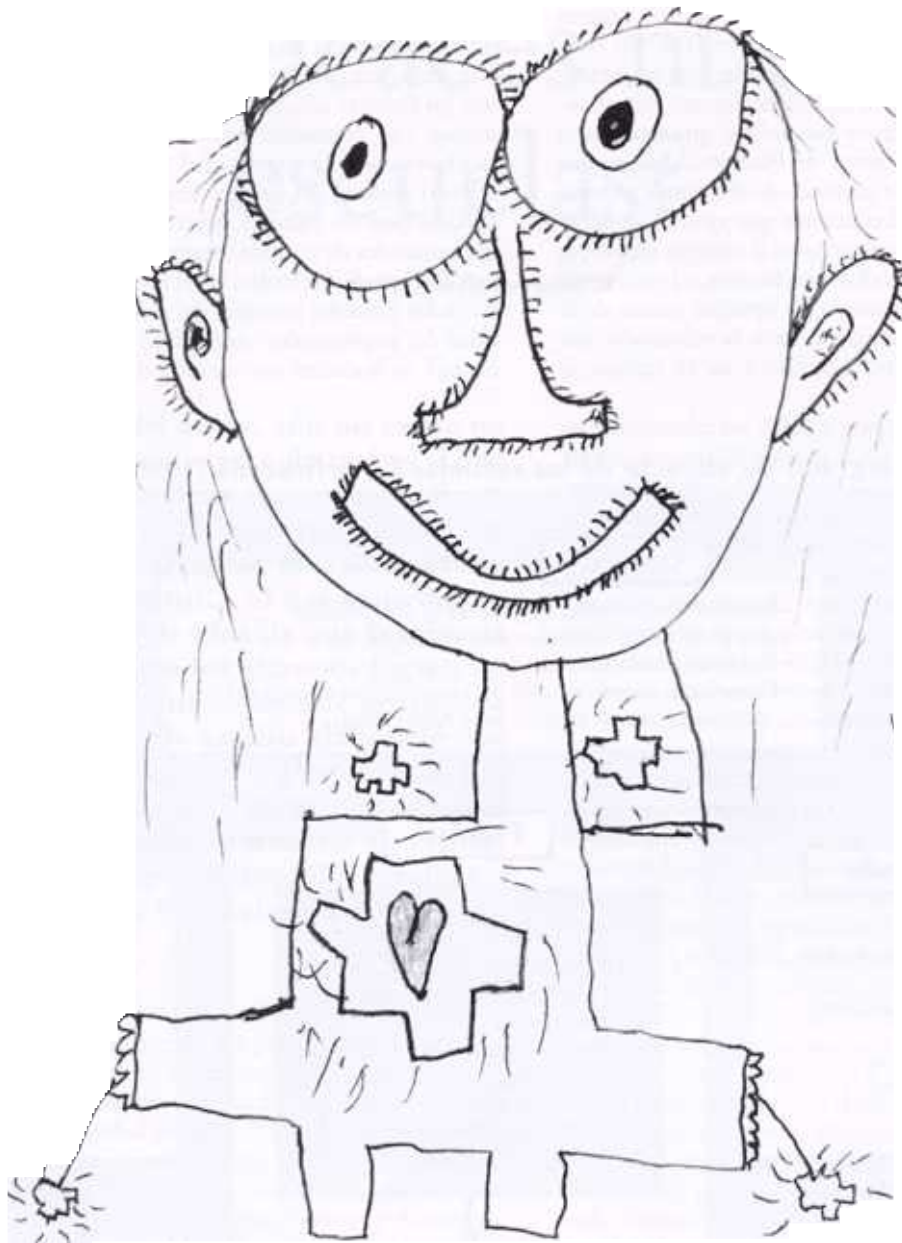
coincidencia en afirmar que la socialización es un objetivo de la escuela para todos los colectivos, junto con el clima entre todos los sectores, son los factores relacionados, directa o indirectamente, con el rendimiento de los alumnos y la satisfacción de la comunidad con el funcionamiento general del centro. Por otro lado, se ha hallado que los factores externos al centro, los denominados de contexto/entrada, apenas influyen en el *producto* escolar; en el modelo sólo aparecen las variables «tamaño del centro» y «estabilidad del profesorado», entendido como el porcentaje de docentes con destino definitivo.

■ CUADRO 1

Modelo integrado de eficacia de las escuelas de Scheerens (1990)



Fuente: Scheerens, J. (1990): «School effectiveness and the development or process of school functioning», *Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), p. 73.



Sin embargo, no todos estos factores están directamente relacionados con los *productos educativos*, mostrando algunos, por el contrario, únicamente relaciones indirectas. En el *Cuadro 2* se ofrece la representación gráfica del modelo.

Como puede observarse, el «clima» del centro educativo es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas de producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave de proceso: la valoración del trabajo en equipo («colegialidad») y la valoración de la metodología utilizada en el centro. También se encuentra que en los centros con mejores relaciones hay una mayor participación en las reuniones del consejo escolar.

Otro elemento destacable es la *interrelación entre*

las variables de producto. La alta relación inversa que se observa entre el porcentaje de repetidores y el de alumnos que obtienen el graduado escolar resulta lógica, dado que ambas son medidas internas de rendimiento muy parecidas. Sin embargo, sí es interesante la asociación de la satisfacción general hacia el centro con el bajo porcentaje de repetidores, ello significa que la comunidad educativa está más satisfecha de los centros en los que repiten menos alumnos. Parece, pues, que la satisfacción hacia el centro se rige básicamente por los patrones de consecución de objetivos educativos, o que los objetivos educativos se logran mejor donde la gente se siente más feliz.

Un tercer elemento clave es la «colegialidad» de los profesores o valoración del trabajo en equipo, tanto en los ciclos como en el claustro. Esta variable constituye el elemento modulador

de los factores de proceso que ocurren dentro del centro, estando, además, relacionada con el porcentaje de repetidores y la satisfacción hacia el centro. Según los datos, la valoración del equipo directivo, la gestión económica y la metodología, y el clima del centro están directamente relacionados con la valoración del trabajo en equipo. Así, el trabajo en equipo es una dimensión muy asociada a la calidad de las relaciones en el centro y a la valoración del equipo y de las tareas didácticas y burocráticas, además de a la tasa de repetidores y la satisfacción general.

El grado de coincidencia de los miembros de la comunidad educativa en considerar la socialización como fin básico en la función educativa es el único factor que relaciona las variables de contexto/entrada y las de proceso. En los centros más pequeños, y por lo tanto más estables, hay una mayor coincidencia, tal vez por una mejor comunicación entre sus miembros. Esa coincidencia favorece el clima positivo y está relacionada con la valoración del equipo directivo. Los centros pequeños, estables y con objetivos educativos aparecen así como los que tienen mejores relaciones interpersonales y mejor valoran su equipo directivo.

Los colegios más eficaces parecen ser aquellos con mejor rendimiento académico de los alumnos y cuya comunidad educativa está más satisfecha del funcionamiento del centro; y el factor que mejor explica esa eficacia escolar es el clima generado por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, junto con la bue-

na valoración de los aspectos metodológicos y del trabajo en equipo. Aunque los factores externos al centro no parecen influir excesivamente en los centros pequeños, que además tienen un profesorado más estable; el clima es mejor.

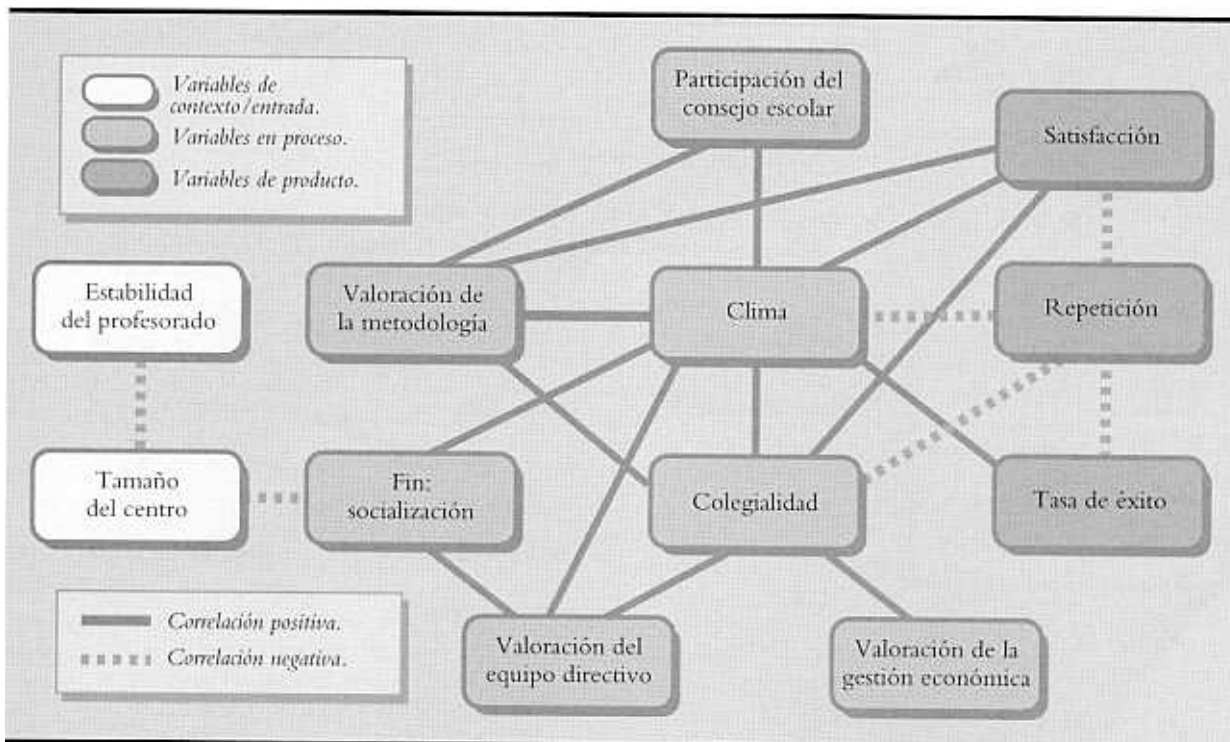
El funcionamiento de los centros de Secundaria

En los centros de Secundaria la situación es bien diferente. Los análisis muestran que son más las variables implicadas, y éstas se relacionan entre sí de manera más compleja. En el modelo (*Cuadro 3*) se constata la existencia de dos grupos o núcleos de relaciones claramente diferenciados. Por una parte, se encuentran los factores considerados de proceso, junto con la variable de producto satisfacción general y, por otro lado, los factores de contexto/entrada unido a las dos medidas de rendimiento académico. Ambos grupos están mínimamente conectados.

Si nos centramos en el análisis del primer grupo, localizado en la parte inferior de la representación gráfica, se puede observar que, como en las escuelas de Primaria, la variable «clima» es la pieza clave. Así, podemos considerar este grupo como la representación de la *vida afectiva y social* de los miembros de la comunidad educativa. En institutos *cohesionados*, donde las relaciones entre los distintos miembros son buenas, se valora bien al equipo directivo, se valora positivamente el trabajo en equipo del profesorado tanto en los seminarios como en el claustro y, por tanto, toda la comunidad educativa se encuentra satisfe-

■ CUADRO 2

Modelo de funcionamiento de los centros de Educación Primaria

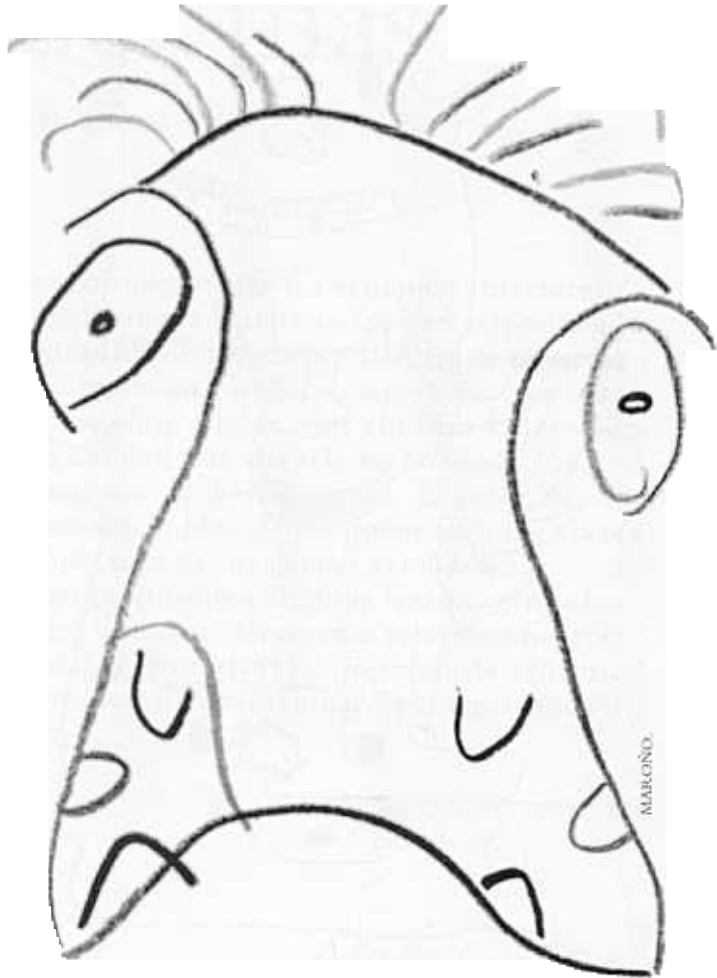


de modo más activo, generándose en consecuencia un ambiente no muy proclive a las relaciones fluidas. He aquí un importante y actual elemento para la reflexión y el estudio en profundidad.

Al mismo tiempo, el clima en el claustro y la satisfacción con el mismo, según los propios profesores, están relacionados con el rendimiento. Se puede concluir, pues, que un mal ambiente, percibido por los profesores, contribuye a un peor rendimiento. Por su parte, la satisfacción con el consejo escolar, a juicio de los profesores, está estrechamente relacionada con la tasa de repetición y con la estabilidad del profesorado, de tal manera que en los centros con un profesorado más inestable (con las matizaciones que más adelante serán realizadas) la satisfacción de los profesores con ese órgano de gobierno es más alta, y cuanto más satisfechos con él menor es la tasa de repetición. Por tanto, un análisis más pormenorizado muestra que el rendimiento de los alumnos de Secundaria está relacionado con el clima del centro, aunque esta relación es débil e indirecta. Resulta preocupante la mala situación que presentan los centros grandes y estables en la mayor parte de los indicadores referidos a clima y satisfacción.

El segundo núcleo es el que recoge los factores de entrada/contexto, dos variables de proceso y las medidas de rendimiento: la tasa de repetición (medida interna del rendimiento) y el porcentaje de aprobados en Selectividad (medida externa del rendimiento) constituyen lo que podríamos denominar la *vida académica de los centros*. En este grupo, la estabilidad del profesorado es la pieza clave. Según los datos, los centros más estables son los más grandes y en ellos se valora mejor la gestión económica del centro. Igualmente en estos centros —y este aspecto es de mayor interés y preocupación— el porcentaje de aprobados en Selectividad es más bajo y hay mayor tasa de repetición. Es decir, a mayor inestabilidad de la plantilla los resultados académicos son mejores. Este resultado se produce tanto con un indicador interno del rendimiento como con uno externo a través de las pruebas de acceso a la Universidad.

Se podría aventurar una somera explicación a este hecho. Los profesores de Secundaria tienden a establecerse en centros cuyo contexto les permite un mayor y mejor acceso a toda una serie de recursos tanto para su vida personal como profesional. Además, en esas zonas suelen localizarse los centros más grandes, que suelen ser más antiguos, con mayor prestigio y más atractivos para el profesorado, lo que explicaría también su mayor estabilidad. Al propio tiempo, en esas zonas hay un alumnado de muy variada condición social, pero que tiene en común considerar normal (sobre todo sus familias) la continuación de estudios en Bachillerato para acceder a la Universidad. El ingreso en estos centros de la prác-



tica totalidad de los que estudiaron Primaria conlleva que en este nivel se produzca una selección de los mejor preparados, lo que explicaría estas altas tasas de repetición. Análogamente, la estabilidad del profesorado es muy baja en los centros situados en zonas con una disponibilidad de recursos mucho menor. En estas áreas los centros son de menor tamaño, a menudo de reciente creación, y el alumnado accede a ellos no tanto porque sea su única opción, sino porque está realmente motivado para seguir estudios universitarios. En los institutos de estas zonas el rendimiento, considerado como baja tasa de repetición, es mejor y también es más alta la tasa de los aprobados en Selectividad. ¿Se limitan estos centros a mantener las *ganancias* que ya traen los alumnos cuando acceden a ellos? ¿Dónde se produce el efecto de filtro? Probablemente, el filtro es anterior; es decir, tal selección se produce en la Primaria.

Los factores de contexto y de entrada, como se ha podido ver a lo largo de esta interpretación, parecen claves en la explicación del rendimiento académico en los centros de Secundaria. Entre ellos, el elemento central es la estabilidad del profesorado, aunque quizá no lo sea tanto por sí misma como por su relación con otras va-



riables, sobre todo con la zona en la que se sitúa el centro, relacionada a su vez con su tamaño.

En resumen, en Secundaria no es posible encontrar una única dimensión que represente el grado de eficacia de un centro. Así, por una parte se encuentran las variables de rendimiento, relacionadas fundamentalmente con el contexto del centro; y, por otra, la de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, asociada a la calidad de las relaciones entre los miembros del centro, la valoración del equipo directivo y la calidad del trabajo en equipo. Esta conclusión, por cierto, no es novedosa, Mortimore (1991), por ejemplo, afirmó que hay una «sustancial independencia en los resultados sociales y académicos de algunos tipos de escuelas».

Algunas conclusiones para el quehacer cotidiano

Los centros de Primaria y los de Secundaria son distintos y obedecen a pautas distintas de funcionamiento: mientras que en Primaria la vida afectiva y la académica de los centros están muy relacionadas, en los de Secundaria hay una clara separación entre ambas. Por lo tanto, la forma de actuar, tanto desde dentro como desde fuera de

la escuela, debe ser diferente en cada uno de los niveles.

En los centros de Primaria en que se da un buen clima entre los diferentes sectores, se trabaja más en equipo, la comunidad educativa participa más, se valora positivamente la metodología docente y el equipo directivo está bien considerado, se aprecia que el conjunto de la comunidad educativa está más satisfecha con la escuela, hay una menor repetición y un mayor porcentaje de estudiantes que alcanzan los objetivos al final de la etapa. Por tanto, si se incide en variables de proceso tales como la mejora de la participación de la comunidad educativa, el aumento del trabajo en equipo de los profesores, la renovación metodológica o la creación de un buen clima escolar, probablemente mejorarán las demás y ello tendrá repercusión en el rendimiento de los alumnos y en la satisfacción de la comunidad educativa. Tendremos, de esta forma, centros eficaces.

En los centros de Secundaria, por el contrario, si hay un buen clima, se trabaja en equipo y el trabajo del equipo directivo es positivo, la comunidad educativa estará satisfecha con el centro. Sin embargo, esto no tiene por qué afectar necesariamente a los resultados de los alumnos. Para explicar los resultados académicos de los estudiantes hay que recurrir a factores externos como son la localización del centro y su nivel socioeconómico; es decir, factores de difícil modificación. Hay, pues, dos mundos, el afectivo y el académico, que aparentemente se dan la espalda. Es necesario seguir investigando ambas realidades, profundizar en las relaciones y, probablemente, modificar algunas pautas de conducta demasiado dicotómicas.

La consecuencia práctica que se deduce de los resultados en cuanto al modelo de Secundaria no es obvia. Es positivo fomentar el trabajo en equipo, la innovación metodológica y las buenas relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, porque con ello tendremos centros *más felices*, con mayor calidad de vida. Sin embargo, las medidas a tomar para mejorar el rendimiento académico de los alumnos son más complejas y afectan en mayor medida a instancias supraescolares. □

* F. Javier Murillo Torrecilla es asesor técnico docente del Centro de Investigación y Documentación Educativa.

PARA SABER MÁS

Mortimore, J. (1991): *The Use of Indicators in School Effectiveness Research*, París: OCDE.

Muñoz-Repiso, M., y otros (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*, Madrid: CIDE.

OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Barcelona: Paidós/MEC.

Scheerens, J. (1992): *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*, Nueva York: Casell.