

Editorial

La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como Motor para el Incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica

F. Javier Murillo *

Universidad Autónoma de Madrid, España

Las evaluaciones realizadas por organismos tanto nacionales como internacionales han dado sus frutos: ya hemos certificado científicamente que el rendimiento de nuestros alumnos en Lenguaje o en Matemáticas es inferior al que desearíamos. Desafortunadamente, este dato no representa más que la punta del iceberg, bajo el agua queda sumergido un conjunto de dificultades que acompañan a nuestros sistemas educativos y cuya superación constituye el desafío real con el que nos enfrentamos a diario todos los que nos dedicamos a la Educación. Y ese desafío tiene un nombre: elevar los niveles de calidad y de equidad educativas, si es que existe alguna posibilidad de separar ambos términos.

Sin embargo, este *desideratum* no supone ninguna novedad: la preocupación por la calidad es y ha sido una constante de todos los sistemas educativos, de tal forma que no sería excesivamente arriesgado afirmar que la práctica totalidad de reformas, cambios e innovaciones que se ponen en marcha en la educación tienen como finalidad ese incremento de la calidad (aunque muchos de ellos se queden en una declaración de buenas intenciones). Pero algo está fallando: si situamos en un platillo de la balanza todos los esfuerzos realizados, las ilusiones y recursos invertidos, y en el otro los resultados alcanzados, el desequilibrio es más que evidente.

El primer paso para optimizar los niveles de calidad es desentrañar el significado de ese concepto ambiguo y confuso (Edwards, 1991) y, a partir de ahí, tomar decisiones para incrementarlos (Aguerrondo, 1993). Mucho se ha escrito sobre el concepto de calidad de la educación, y no vamos a descubrir aquí el Mediterráneo; sin embargo, creemos que es necesario citar de manera breve algunas de sus características, sobre todo aquellas más útiles para la acción. Tras afirmar que defendemos una noción global, integradora y dinámica de la calidad íntimamente ligada a la equidad, señalamos cuatro aspectos clave:

- a) es necesario considerar la educación desde un planteamiento sistémico, conformada por diferentes sistemas y niveles, todos y cada uno de los cuales deben ser objeto de nuestra atención y nuestras acciones de optimización;
- b) la comunidad educativa en su conjunto es responsable del funcionamiento del sistema educativo, y todos los colectivos que la conforman (administradores, directivos, docentes, investigadores, familias, alumnos y sociedad en general) deben comprometerse activamente en su mejora;
- c) las acciones de optimización de la calidad deben ir dirigidas a la consecución de los fines y objetivos del sistema educativo y de sus componentes; y

*Contacto: javier.murillo@uam.es

- d) para su consecución es imprescindible mejorar los procesos que inciden en ellos, de tal forma que pueda hablarse de procesos de calidad.

Desde esta perspectiva, optimizar los niveles de calidad pasa indefectiblemente por desarrollar procesos de cambio en los tres niveles del sistema. En primer lugar, poner en marcha reformas educativas sistemáticas que se centren en la gestión y toma de decisiones, en la financiación de la educación, en el currículo y su distribución horaria y en metas educativas que impliquen al sistema educativo en su conjunto (Reimers, 1991); dentro de este nivel se encontrarían también las medidas para optimizar la eficacia y eficiencia de las Administraciones educativas (tanto estatal como regional y local), incluyendo los servicios de Inspección Educativa, la formación permanente del profesorado y otros apoyos externos al centro. En segundo lugar, mejorar el funcionamiento y la gestión del centro docente como unidad básica en el proceso educativo, destacando aspectos tales como el clima, el trabajo en equipo del profesorado, la función directiva o la participación de alumnos y familias. Y, por último, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas mediante innovaciones en el currículo, en el comportamiento del profesorado o en la organización del aula. Además, es importante no olvidar que las medidas estrictamente educativas deben ir acompañadas de otras de carácter social, cultural, laboral y económico, coordinadas todas ellas a través de proyectos de desarrollo global.

Todo lo dicho hasta ahora está muy bien, pero no hemos hecho un gran aporte, nos hemos dejado en el tintero el verdadero meollo de la cuestión, el cómo conseguirlo: ha quedado claro que todos los agentes educativos deben comenzar a tomar decisiones, pero no se sabe cuáles son tales decisiones.

Tradicionalmente, el sentido común y los planteamientos políticos e ideológicos han aportado los primeros elementos de ayuda. Junto a ellos se encuentran las presiones externas que reciben todos los niveles para orientar la acción. Entre éstas, algunas son absolutamente legítimas, pero también hay otras presiones que no lo son tanto, movidas por intereses más allá de los puramente educativos (ya sean económicos, ideológicos, etc.). Estamos pensando, por ejemplo, en las presiones que diferentes poderes fácticos y organismos internacionales realizan sobre el sistema para que se adopten determinadas políticas. Y cuanto más débil es quien toma las decisiones, o cuanto más necesita las contrapartidas que se le ofrecen, más influido se ve por tales presiones. De esta forma, en demasiadas ocasiones el rumbo de la educación en América Latina se decide por meros intereses económicos en despachos que no hablan nuestro idioma. Es la cara más fiera de la globalización.

La alternativa que nosotros proponemos es fortalecer la toma de decisiones autónoma a partir de un conocimiento más profundo de la realidad educativa y de los factores que la configuran. Así, aparece de nuevo la importancia de la evaluación, dado que contribuye a un mejor conocimiento de la situación. Pero, en este caso, necesita un segundo elemento: el conocimiento de los factores que inciden en esa realidad y la modulan. Y eso tiene un nombre: investigación.

La investigación es, desde nuestro punto de vista, un elemento fundamental en el desarrollo de la educación, dado que nos permite comprender e interpretar mejor nuestra realidad educativa, con lo que, de forma directa o indirecta, nos aporta ideas, informaciones o pautas para la mejora del sistema educativo en su conjunto y de los elementos que lo constituyen. Sin llegar al extremo de defender la radical igualdad en

importancia e interés de toda la investigación educativa, sí podemos afirmar que toda ella cumple un papel determinante en el desarrollo educativo. Si hacemos un repaso de los distintos tipos de investigación en función de diferentes criterios de clasificación podemos reafirmar la validez y necesidad no sólo de la investigación básica sino también de la aplicada, de las aportaciones de los distintos enfoques metodológicos y, así mismo del interés de las distintas líneas de investigación. Sin embargo, creemos que son dos las corrientes de investigación que nos aportan la información más útil para la toma de decisiones en el tema que nos ocupa: los movimientos teórico-prácticos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela.

Los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela

De una manera sencilla podemos decir que el movimiento de **Eficacia Escolar** se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Entendemos como escuela eficaz aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa.

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

Pero seríamos injustos si limitáramos las aportaciones de los miles de investigaciones realizadas en todo el mundo a una simple lista de factores escolares. Durante la década de los noventa se han propuesto diversos modelos comprensivos de eficacia escolar que reúnen en un marco globalizador los elementos que inciden en el desarrollo de los alumnos y, en ocasiones, criterios para su análisis (Reynolds et al., 1997; Teddlie y Reynolds, 2000). Allí se contemplan también los resultados de una importante sublínea de investigación sobre eficacia docente preocupada por estudiar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que inciden en el desarrollo del alumnado, en la que se encuentran elementos tales como altas expectativas del profesorado, evaluaciones y feedback frecuentes o clima de aula (Creemers, 1994).

Así, el movimiento de Eficacia Escolar ha aportado información acerca de los factores de escuela, aula y sistema educativo que contribuyen al desarrollo global de los alumnos. Con ello, tenemos evidencias empíricas y científicamente validadas que pueden ser muy útiles para tomar decisiones en estos tres niveles.

El movimiento de **Mejora de la Escuela**, por su parte, tiene un enfoque radicalmente diferente. De entrada, hay que afirmar que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo (Murillo 2003a). El interés de este movimiento se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o deber ser tal transformación), aunque al mismo tiempo ha ido dejando un poso de conocimientos que está conformando una sólida base de saberes para el cambio educativo. Al hablar de mejora de la escuela se hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto. Desde esa perspectiva, se

complementa con los términos reforma e innovación, más centrados en los cambios del sistema educativo y por las modificaciones en el aula, respectivamente. Los tres se engloban en una perspectiva más general que se preocupa del cambio educativo, independientemente del nivel donde se produce (Hargreaves et al., 1998).

Desde finales de los años sesenta, cuando se confirmó que los cambios educativos impuestos por las Administraciones fracasaban si no eran asumidos por el centro y los docentes, este movimiento nos ha enseñado la necesidad de tener en cuenta ciertos aspectos a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo, el centro y el aula (Fullan, 1991). Así, por ejemplo, conocemos cuáles son las fases que ha de tener un proceso de cambio, o qué estrategias han resultado más y menos exitosas en estos procesos y por qué. Igualmente, hemos aprendido a diferenciar algunos de los elementos que favorecen el cambio de otros que lo dificultan, destacando entre aquellos la autonomía escolar, la existencia de presiones para el cambio (tanto internas como externas), la cultura para el cambio, las experiencias previas, el compromiso e implicación de la comunidad educativa o el liderazgo educativo. También nos ha traído conceptos tales como aprendizaje organizativo, que responde a la capacidad que las organizaciones educativas tienen para aprender (Murillo, 2004a).

En resumen: ambos movimientos nos han mostrado, por un lado, cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar para conseguir optimizar los niveles de calidad y, por otro, cómo hay que hacerlo.

Limitaciones de la investigación iberoamericana

Llegados a este punto de nuestro discurso, parece necesario incorporar algún elemento que nos devuelva a la dura realidad: parecemos estar dando la sensación de que hay mucha información disponible que puede ser utilizada directamente, y eso no es del todo cierto. Es verdad que los miles de investigaciones y experiencias desarrolladas han tenido y siguen teniendo una gran influencia en la organización y funcionamiento de los centros educativos, y que esto acontece no sólo en los países donde más se han desarrollado ambas líneas (Países Bajos, Reino Unido, Canadá, Australia o Estados Unidos), sino también en América Latina, España o Portugal. Pero no es menos cierto que el número y la calidad de trabajos disponibles que analicen las escuelas de Iberoamérica y que hayan sido llevados a cabo por investigadores iberoamericanos es todavía escaso.

Cierto es que el número de investigaciones sobre eficacia y mejora desarrolladas en nuestra Región se ha incrementado de forma muy importante en estos años, pero estos trabajos aún son insuficientes y, además, la difusión de los mismos es escasa (Murillo, 2003b). De esta forma, a las dificultades propias de investigar en nuestros países se añaden otras propias de estas líneas de indagación.

El movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar arrastra tres importantes lastres, todos ligados entre sí (Murillo, 2004b). En primer lugar, le pesa su historia. Treinta años de investigación dan mucho de sí y, como es lógico, se ve influida por el contexto social y científico de cada momento. Ahora se le achaca, por ejemplo, que se preocupe excesivamente del rendimiento académico del alumnado en forma de conocimientos olvidándose, entre otros, del desarrollo de valores. Esta crítica, válida hace veinte años (aunque no sólo para este tipo de investigación), ya no se corresponde con la realidad; y lo mismo puede decirse en su preocupación por la excelencia. El propio término

“escuelas eficaces”, ya trasnochado en la literatura internacional, es utilizado en nuestros países ofreciendo una imagen algo distorsionada de los objetivos de la corriente de la que procede.

En segundo lugar, el movimiento de Eficacia Escolar soporta el secuestro al que se ha visto sometido. La utilización sesgada de los resultados de investigación por parte de algunas Administraciones y organismos internacionales con una determinada orientación política ha hecho que se relacione esta línea de investigación con una serie de decisiones. En muchos de nuestros países, términos como eficacia o calidad generan asociaciones mentales negativas, y acabar con ello supone una ardua labor.

Por último, sobrelleva los errores de traducción que ha sufrido y que le han conducido a una clara incompreensión por parte de la sociedad. Pongamos un ejemplo: en ocasiones se ha traducido el término inglés *effective schools* por escuelas efectivas, en lugar de escuelas eficaces (efectivo significa real, en contraposición a dudoso o quimérico). Y, en otras, eficaz se ha convertido en eficiente, lo que le ha traído unas connotaciones economicistas que no posee el movimiento de Eficacia Escolar.

Probablemente sea esta serie de lastres la que haya conducido a algunos de los trabajos que se están desarrollando en estos momentos a rechazar estos términos y utilizar otros tales como Estudios sobre los factores asociados (p.e. Llece, 2000).

En cuanto al movimiento de Mejora de la Escuela, su problemática es muy diferente, desde nuestro punto de vista sería necesario dar un paso más allá a los esfuerzos de sistematización. América Latina es uno de los lugares del mundo donde se gesta una mayor cantidad de iniciativas de innovación educativa, tanto del aula como del centro escolar. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos se ha centrado en sistematizar esas experiencias. Así, resultas especialmente destacables tanto los esfuerzos de PREAL (Andraca, 2003) como los de la Red innovemos de la OREALC/UNESCO (Blanco y Messina, 2000). Sin embargo, falta por dar un paso: de la sistematización a la investigación.

Es necesario comenzar a buscar los elementos que hacen que esas experiencias innovadoras sean exitosas. Esos elementos serían las lecciones aprendidas que nos ayudaran a extender los aportes de esas propuestas. Y para ello, también sería necesario conocer qué otras se han realizado fuera de la región, cómo se han hecho los estudios y que resultados se han encontrado.

Algunos retos futuros

Con este breve artículo hemos pretendido argumentar que la investigación y la reflexión realizadas en Iberoamérica bajo los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela pueden aportar útiles informaciones a la toma de decisiones para incrementar los niveles de calidad y equidad en los sistemas educativos iberoamericanos. Para conseguirlo, parecen necesarios algunos pasos previos:

1. Conocer y analizar las lecciones aprendidas por la investigación y la práctica en ambos movimientos en todo el mundo.
2. Formar especialistas capaces de desarrollar investigaciones, así como de asesorar a docentes, directivos y administradores sobre procesos de cambio en educación.

3. Potenciar el intercambio de información entre los investigadores y prácticos que están trabajando sobre esta temática en Iberoamérica.
4. Desarrollar estudios e investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que nos indiquen qué y cómo cambiar las aulas, los centros y los sistemas educativos para incrementar sus niveles de calidad y equidad.
5. Difundir los resultados de los trabajos desarrollados en Iberoamérica entre la comunidad educativa.

Queremos acabar nuestra pequeña reflexión con dos de los mensajes que nos han transmitido estos movimientos: 1) la educación juega un papel trascendental en la transformación social y 2) es posible cambiar la educación. Ahora sólo queda que nos pongamos manos a la obra para conseguir cambiar la sociedad a través de una educación mejor y más equitativa.

Y, para ello, hay que comenzar a tomar decisiones, plantear reformas, programas de mejora e innovaciones, y desarrollarlas. El sentido común y nuestras opciones ideológicas deben ser quienes orienten esa toma de decisiones, pero también teniendo en cuenta un conocimiento empírico y científicamente validado de la realidad educativa. Desde esa perspectiva, la investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela hecha en Iberoamérica y por investigadores iberoamericanos tiene un papel fundamental que jugar.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(3), 561-578.
- Andraca, A. M. (Org.). (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago: Convenio Andrés Bello.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad en educación*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.
- Hargreaves, A. et al. (Eds.). (1998). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación. (2000). *Primer estudio internacional comparativo. Segundo informe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Murillo, F. J. (2003a). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F. J. (Coord.) (2003b). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, F. J. (coord.) (2004a). La mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-79.
- Murillo, F. J. (2004b). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Reimers, F. (1991). The impact of economic stabilization and adjustment on education in Latin America. *Comparative Education Review*, 35(2), 319-353.
- Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.