



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Murillo Torrecilla, F. Javier

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, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2003, p. 0

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL MOVIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO DE MEJORA DE LA ESCUELA. ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS PARA TRANSFORMAR LOS CENTROS DOCENTES

F. Javier Murillo Torrecilla

1. PRESENTACIÓN

El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura y desánimo, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surgió una nueva visión de cambio educativo en el cual se destacaba la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para la mejora de la educación.

De esta forma, en los últimos años de la década de los sesenta nació el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) con la idea fuerza de que “la escuela debe ser el centro del cambio”, con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves *et al.*, 1998). Así, más que despreciar la importancia del aula y del conjunto del sistema educativo para la transformación de la educación, surge la idea de la escuela como unidad básica del cambio, unidad que contempla y recoge los otros niveles.

El movimiento de Mejora de la Escuela, desde sus orígenes, reúne a docentes, directivos e investigadores que buscan conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad, pero, sobre todo, buscan transformar los centros, mejorarlos. Es decir, su preocupación más que teórica, ha sido fundamentalmente práctica. A lo largo de los más de 35 años que se ha desarrollado ha logrado acumular una buena cantidad de conocimientos procedentes de miles de experiencias de cambio, algunas exitosas y otras no tanto, que constituyen un fantástico tesoro de extrema utilidad para los centros que se enfrenten al proceso de poner en marcha un proceso de cambio.

Este movimiento, a pesar de su larga tradición e influencia en países de nuestro entorno, apenas ha calado en el sistema educativo español. Ese fenómeno posiblemente haya que achacarlo a nuestra tradicional falta de autonomía escolar, que ha hecho que el centro, como unidad educativa, se haya visto relegado a un segundo término. Sin embargo, la aparición de algunos buenos trabajos dedicados monográficamente al tema están abriendo la puerta a un mundo de nuevas posibilidades (p.e. Bolívar, 1999; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002).

En este breve texto vamos a presentar de forma extremadamente sumaria algunas ideas obtenidas de esta línea teórico-práctica. De esta forma, buscamos ofrecer un resumen del testamento en vida que nos ha legado. Sin embargo, no cabe generar demasiadas expectativas, apenas es un texto introductorio a este apasionante y útil campo. Sugerimos que le lector interesado revise las obras referenciadas al final. Allí hemos intentado incluir lo más granado y útil.

Hemos organizado el texto en cuatro partes claramente diferenciadas. En primer lugar se ofrece un una breve discusión terminológica sobre el concepto de mejora de la escuela y otros relacionados. En segundo lugar se presenta una breve revisión histórica de lo que ha sido y de lo que ha ido aportando este movimiento en sus distintas fases de desarrollo. En tercer lugar se ofrecen, de forma más ordenada, algunas de las lecciones aprendidas. Unas palabras conclusivas cierran el presente artículo.

2. ACLARACIÓN CONCEPTUAL

Pero comencemos por el principio: ¿de qué hablamos cuando decimos “Mejora escolar”?

De las múltiples definiciones propuestas, la que podemos considerar como tradicional y que más éxito ha tenido es la elaborada en el marco del “Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela” (ISIP). Considera Mejora de la Escuela como

“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”.

(Velzen *et al.*, 1985: 48).

Por tanto, la mejora de la escuela es un cambio educativo con las siguientes condiciones (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997):

- La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- Hay un planteamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.
- El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Por tales se considera no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.
- Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz. Esas metas son particulares para cada centro docente y reflejan el futuro deseable para la misma.
- Se necesita una perspectiva multi-nivel. Aunque la escuela es centro del cambio, es importante el contexto en que se desarrolla.
- Las estrategias de desarrollo están integradas. Eso implica relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”
- Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio sólo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores en el centro.

Stoll y Fink (1999), por su parte, matizan esa propuesta, y defienden que la mejora de la escuela es:

“una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una escuela:

- *aumenta los resultados del alumno;*
- *centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza;*

- *construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia;*
- *define su propia dirección;*
- *valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas;*
- *cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos;*
- *estimula las condiciones internas que intensifican el cambio;*
- *mantiene el ímpetu en periodos turbulentos; y*
- *supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.”*

(Stoll y Fink, 1999: 88)

Por nuestra parte ofrecemos una última propuesta que defiende que mejora de la escuela es *la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar*. Y sus fundamentos son:

- está centrado en la escuela;
- implica a todo el personal del centro;
- construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto;
- está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación;
- potencia el desarrollo continuo del profesorado;
- fomenta la capacidad de los alumnos para aprender; y
- se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

3. UN POCO DE HISTORIA Y SU LEGADO

El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela nace a finales de los años 60. Desde ese momento y hasta la actualidad ha atravesado tres fases de desarrollo que han producido dos olas o generaciones de programas de mejora de la escuela, a las que hay que añadir una fase previa. Parece importante hacer una breve mención a ellas, señalando sus características y aportaciones más importantes.

3.1. Antecedentes: la fase del optimismo pedagógico

El nacimiento del movimiento de Mejora de la Escuela fue consecuencia de la reacción a las reformas de carácter curricular y organizativo impulsadas y dirigidas desde el exterior de los centros docentes que fueron la norma en todo el mundo durante la década de los 60. Durante esa década, conocida como del optimismo pedagógico, se pensaba que, con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de la escuela y del sistema educativo, se podría conseguir que la educación jugara un importante papel en la redistribución social (Farell, 1999).

Concretamente, el modelo seguido era el llamado IDDA: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (House, 1979):

- Investigación: para adquirir conocimientos que sirvan de base para el desarrollo.
- Desarrollo: para inventar y construir una solución a problemas operativos.
- Difusión: para que los docentes conozcan las innovaciones.
- Adopción: para incorporar las innovaciones a los centros docentes.

Se buscaba el cambio educativo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que los docentes debían aplicar. Como consecuencia de este planteamiento, se redoblaron los esfuerzos en la investigación educativa y en la elaboración de materiales didácticos para su utilización en el aula.

Ahora es fácil ver que ese planteamiento tenía serios problemas que hacían prever un fracaso estrepitoso. Pero quizás el más importante de ellos fue pensar que podía generarse un cambio educativo real mediante la imposición al centro docente desde instancias externas, sin contar con el apoyo del profesorado y sin un buen sistema de formación.

El profesor canadiense Michael Fullan, en un artículo crítico, recogió las características de esta etapa “previa” (Fullan, 1972):

1. A pesar de los grandes recursos invertidos durante los 15 años transcurridos desde 1957 a 1972 y a pesar de las numerosas “adopciones” de innovaciones puestas en marcha, el cambio ocurrido en las escuelas fue muy escaso en comparación con las previsiones.
2. El proceso modal de cambio se caracterizó por un patrón común para todas las innovaciones que se desarrollaba fuera de las escuelas y se transmitía a ellas por unas bases relativamente universales. Los consumidores o usuarios de las innovaciones (profesores, padres, alumnos) jugaban un papel muy limitado en este proceso, básicamente de implementadores pasivos. La importancia la tenían las innovaciones en sí, más que la capacidad de innovar. Los profesores innovaban de manera individual, resultado de un proceso permisivo más que participativo.
3. Este proceso modal tenía cuatro implicaciones:
 - a. Los valores y metas de los usuarios se articulaban como si no tuvieran influencia alguna en el proceso, lo que conllevaba que no se sintieran comprometidos con las innovaciones y que no se permitiera diversidad alguna.
 - b. No se reconocían ni planificaban cambios en el sistema social ni en los papeles de los usuarios.
 - c. La dinámica del proceso de cambio de rol fue completamente malentendida y descuidada. Existía escasa concienciación de que la innovación requiere desaprender y reaprender, a la vez que crear duda y preocupación sobre las competencias necesarias para representar estos nuevos roles. En consecuencia, una vez que se ha iniciado el cambio no es posible incorporar tiempo, recursos u otros apoyos al aprendizaje de los nuevos roles dentro del sistema.
 - d. A partir de lo anterior, las nuevas ideas educativas y los cambios organizativos introducidos se convirtieron en alternativas vacías puesto que crearon condiciones y esperanzas no-realistas en las actuaciones de los usuarios.

La reacción a esta situación fue la toma de conciencia por parte de docentes e investigadores de la importancia del centro docente para poner en marcha procesos de cambio realmente exitosos.

3.2. Primera generación de programas de mejora de la escuela

Durante la década de los años 70 se produce una primera reacción al modelo anterior y su fracaso. Comienza a extenderse la idea de que el ámbito educativo importante es el centro, luego es a éste a donde deben orientarse los procesos de cambio. En ese mismo momento comienzan a publicarse

los primeros resultados del nuevo movimiento de investigación sobre eficacia escolar. De esta forma se demuestran, en primer lugar, los significativos efectos de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos y, en segundo término, comienzan a conocerse los elementos clave que caracterizan las buenas escuelas.

Fruto de esta etapa es la frase *la escuela debe ser el centro del cambio*, lema del movimiento de Mejora de la Escuela. Este nuevo planteamiento enfatizó cinco cuestiones clave (Fullan, 1982):

- dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela; importa el viaje más que la llegada;
- ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exigen debate y adopción de medidas por parte de la escuela;
- una orientación más cualitativa en la metodología de investigación, los datos principales necesarios para la mejora deberían reflejar los puntos de vista de los participantes;
- un interés en ver la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales que de la típica “instantánea” que caracterizó la mayoría de los estudios.
- centrarse más en la “cultura escolar” que en la “estructura escolar” como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar.

Frente al modelo IDDA, los cambios educativos comenzaron a seguir una nueva perspectiva. Así, el modelo seguido podría ser algo así:



De esta forma, el primer paso sería la iniciación de un cambio por parte del centro o la adopción por él de una iniciativa externa. La implantación se refiere al proceso de aplicación de la innovación o innovaciones dentro del centro. La fase de continuación incluye la institucionalización del cambio más allá de este impulso inicial, institucionalización que se espera dé sus resultados en el centro. Las flechas de doble sentido sugieren que el proceso no es completamente lineal, y que las fases más importantes del proceso son las situadas en la zona central: implantación y continuación.

Uno de los trabajos primigenios más interesantes e influyentes en esta etapa es el macroestudio llevado a cabo en la década de los setenta en Estados Unidos llamado *Rand change agent study* (Berman y McLaughlin, 1977). Entre sus conclusiones destaca la idea de que es prácticamente imposible que las escuelas mejoren a base de golpe normativo: los políticos que intentan cambiar las escuelas sin tener en cuenta las dinámicas de cambio dentro de los centros y su contexto están haciendo perder el tiempo y la energía de mucha gente (McLaughlin, 1990). Según este trabajo, las estrategias de cambio especialmente eficaces, sobre todo cuando fueron usadas de forma simultánea, fueron:

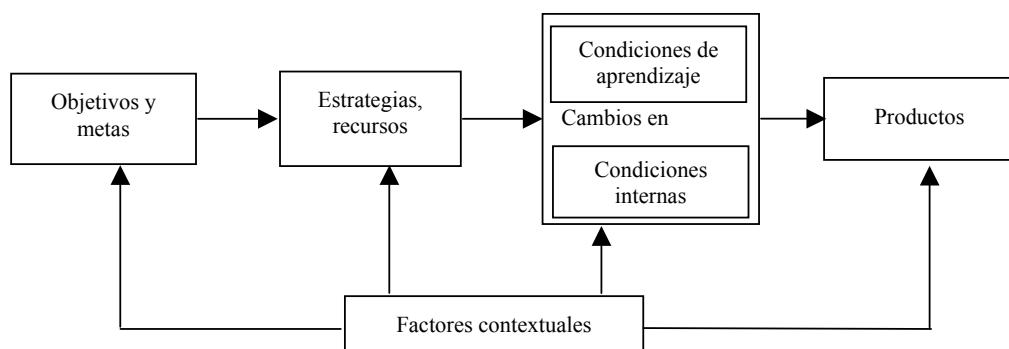
- una formación para el profesorado amplia y adecuada a cada docente;
- apoyo al aula desde agentes externos de cambio;
- recoger ideas de otros proyectos de cambio;

- seguimiento de la puesta en práctica del proyecto mediante reuniones periódicas entre los docentes; y
- participación del profesorado en la toma de decisiones.

Otra iniciativa interesante fue el proyecto *Dissemination efforts supporting school improvement (DESSI)* (Crandall *et al.*, 1982). Sin embargo, el mayor impulso para el desarrollo del movimiento de Mejora de la Escuela en esos años se debe a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (van Velzen *et al.*, 1985; Hopkins, 1987). Entre 1982 y 1986, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE auspició una investigación internacional que se ha convertido en clave para este movimiento: el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (*International School Improvement Project- ISIP*). El ISIP implicó durante cinco años a 150 personas de 14 países diferentes y distintas responsabilidades dentro de su sistema educativo. Estas personas se comprometieron a compartir y desarrollar su comprensión acerca de lo que hace que la mejora de la escuela funcione. Legaron para la posteridad una serie de interesantes documentos a partir de los cuales la mejora de la escuela cobró un impulso importante en todo el mundo.

Así, por ejemplo elaboraron un primigenio modelo de mejora de la escuela que recoge los elementos-clave a tener en cuenta (gráfico 1). Entre ellos se destaca que los cambios en la escuela deben hacer referencia tanto a las condiciones de aprendizaje como a las condiciones internas de la misma, y se incluyen los factores contextuales como elemento condicionante y modulador de todo el proceso.

GRÁFICO 1. MODELO GLOBAL DE UN PROCESO DE MEJORA ESCOLAR SEGÚN EL ISIP



Fuente: van Velzen *et al.* (1985: 259).

También en esas fechas se publicó uno de los libros que más influencia ha tenido en la mejora de la escuela: *The meaning of educational change*, del profesor Fullan (1982). Tras este trabajo se realizaron y publicaron un buen número de investigaciones en todo el mundo sobre el tema genérico de cambio educativo. Entre ellas destacan los trabajos británicos que, desde una perspectiva etnográfica, analizaron en profundidad los procesos de cambio en las escuelas (p.e. Ball, 1981; Hargreaves, 1986), así como los provocadores estudios norteamericanos de Huberman y Miles (1984) y Smith *et al.* (1987).

3.3. Segunda generación de programas

El trabajo del profesor Fullan antes nombrado fue remodelado y publicado nueve años después con el nombre de *New meaning of educational change* (Fullan, 1991), constituyendo la obra más leída

y citada en este movimiento. Su publicación coincidió con el inicio de una última (o penúltima) fase, llamada “la gestión del cambio” (Hopkins y Lagerweij, 1997) o “la capacidad para el cambio” (Fullan, 1998). Según Hopkins y Lagerweij, esta etapa se caracteriza, por un lado, por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos, de tal forma que logren integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad de manera pragmática, sistemática y racional. Y, por otro, por la existencia de unas nuevas políticas educativas en diferentes países tendentes a dotar de mayor autonomía a los centros docentes para que éstos puedan asumir sus propias decisiones.

En esta fase se enmarcan muchos de los programas de mejora de la escuela más exitosos y que más influencia han tenido en el desarrollo de este movimiento. Entre ellos se encuentran el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de Reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el famoso proyecto *Improving the Quality of Education For All (IQEA)* (Ainscow, Southworth y West, 1994; Hopkins y West, 1994), así como el denominado *Schools Make a Difference* (Teddle y Stringfield, 1993; Myers, 1996); y el proyecto *Success for All* (Slavin *et al.*, 1996).

Todos y cada uno de estos programas nos han legado una serie de lecciones a tener en cuenta para iniciar un proceso de cambio en el centro docente. Así, por ejemplo, el proyecto IQEA ha dejado seis constataciones (Hopkins y West, 1994):

1. El centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Aunque los profesores realizan parte de su trabajo individualmente, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los docentes aprendan juntos.
2. Los buenos centros docentes parecen tener formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad escolar, especialmente de los alumnos.
3. El centro docente que desarrolla programas de mejora exitosos tiene una clara visión de los mismos y considera el liderazgo como una tarea compartida por muchas personas.
4. Una forma de mantener la participación de la comunidad es la coordinación de las actividades. Para ello es esencial tanto la comunicación como las interacciones informales entre los docentes.
5. El centro que reconoce que el cuestionamiento y la reflexión son procesos importantes de la mejora consigue más fácilmente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo.
6. Una cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro, la visión, en prioridades de mejora, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

Otra perspectiva la ofrecen Stoll *et al.* (1997), que defienden que las características de los programas de mejora llevados a cabo en estos años son las siguientes:

- Los criterios clave del éxito de los procesos de cambio son los resultados de los alumnos en el campo académico y social, más que la simple valoración de los mismos por los docentes.
- Se utilizan datos tanto cualitativos como cuantitativos para valorar el progreso y el resultado de las iniciativas.

- Cada vez se tienen más en cuenta los resultados de la investigación de mejora de la escuela y de eficacia escolar.
- Se presta atención tanto al nivel escolar como al de aula.
- Se accionan múltiples resortes para estimular el desarrollo de la escuela y del profesor, entre las que se incluyen las presiones externas al centro, las presiones de la escuela y las procedentes del aula.
- Hay un fuerte compromiso por parte de la comunidad educativa en la puesta en marcha y desarrollo del programa, el cual se sigue de manera fiel.

Una clara muestra de que el movimiento de Mejora de la Escuela estmás preocupado por la práctica, por cambiar las escuelas, que por la reflexión acerca de lo que ocurre y por qué ocurre es la tradicional ausencia de teorías y modelos de mejora de la escuela. Conscientes de esa situación y de la limitación que esa falta supone para el avance del movimiento, en los últimos años se han propuesto algunos tímidos intentos de crear un modelo de mejora de la escuela que ayude a orientar la acción y a desarrollar futuras investigaciones sobre el tema. Los dos más interesantes son los elaborados por el profesor Hopkins, uno en 1996 (Hopkins, 1996), y el otro en 1997 (Hopkins y Lagerweij, 1997).

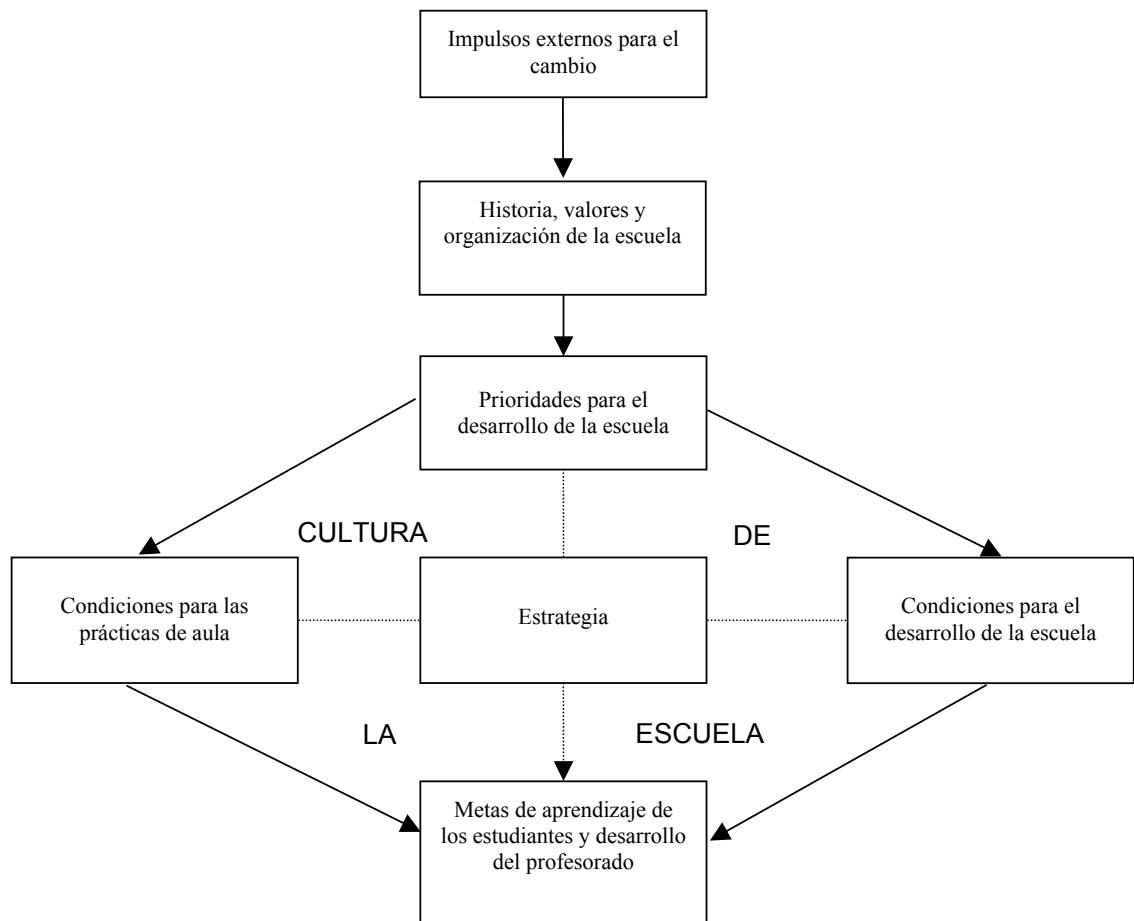
El primer modelo de Hopkins (1996: 41-44) aporta el escenario para un conjunto de supuestos en los que se basa este enfoque genérico de mejora de la escuela. Básicamente, está conformado por tres componentes principales: los “hechos”, la “dimensión estratégica” y la “dimensión de capacidad de construir” (gráfico 2).

Los “*hechos*” son aquellos aspectos del proceso de cambio educativo que no son susceptibles de modificación a corto plazo. En primer lugar se encuentran las presiones externas para el cambio, que pueden ser de tres tipos: los planes nacionales de reforma, las recomendaciones que emanan de las evaluaciones externas y de la inspección de la escuela, y las necesidades o demandas sociales. Aunque no son completamente fijas y estables, estas fuerzas aportan un conjunto de parámetros dentro de los cuales tiene que funcionar la escuela. El otro “hecho” es la historia del centro docente, su organización y valores. La mayoría de los esfuerzos de mejora de las escuelas se dirigen hacia los factores organizativos y los relacionados con su historia como factores explicativos; sin embargo, son ellos mismos los principales inhibidores del cambio. También es interesante señalar que la estructura organizativa de la escuela es inevitablemente un reflejo de sus valores, que pueden ser al mismo tiempo “fuerzas para”, “una barrera contra” y “el objeto de” el cambio.

La *dimensión estratégica* se refleja en las flechas verticales del diagrama, que unen las prioridades, la estrategia y los resultados. Uno de los puntos fundamentales del proceso de cambio es la selección del área de mejora prioritaria. Normalmente estos procesos suelen centrarse en algunos aspectos del currículo tales como la evaluación o los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Teniendo en cuenta la influencia del contexto y de la propia situación del centro, puede afirmarse que las prioridades más satisfactorias para su desarrollo son aquéllas que:

- son pocas numéricamente – intentar hacer demasiado es contraproducente,
- son centrales para la misión de la escuela,
- están relacionadas con los planes actuales de reforma,
- están ligadas a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, y
- llevan a resultados específicos para alumnos y docentes.

GRÁFICO 2. UN MARCO PARA LA MEJORA ESCOLAR



Fuente: Hopkins (1996: 42).

La estrategia de mejora de la escuela es la secuencia de acciones llevadas a cabo por los profesores para dar respuesta a las prioridades identificadas sobre el currículo o la organización. La estrategia necesitará ser más o menos potente dependiendo de la fortaleza relativa de los otros factores.

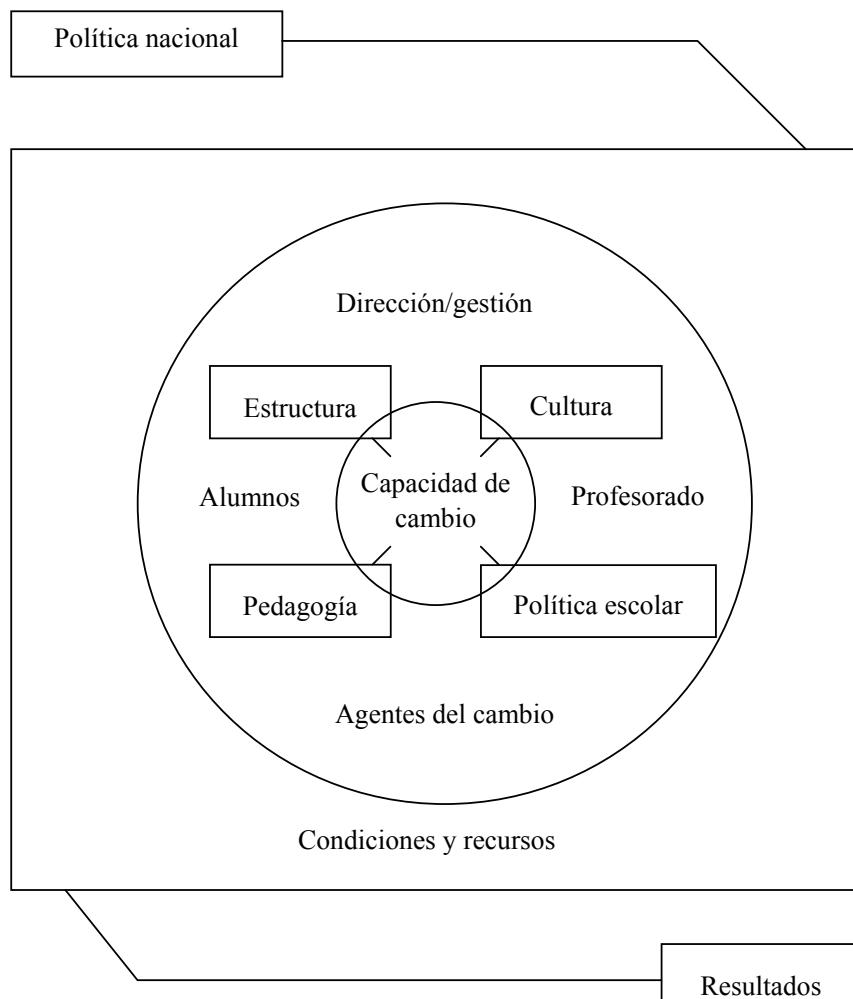
Normalmente se da por hecho que tales esfuerzos de mejora de la escuela producirán el incremento de los resultados de los alumnos y los docentes. Aquí se definen los resultados de una manera amplia; definición que variará, lógicamente, de acuerdo con los elementos centrales de los esfuerzos de mejora. Para los alumnos, los resultados deberían ser: pensamiento crítico, capacidad para aprender, autoestima, etc., tanto como mejora en los exámenes o en los resultados de pruebas externas. Para los docentes podrían ser el incremento del trabajo en equipo, las oportunidades para el aprendizaje profesional y un aumento de la responsabilidad.

La tercera dimensión es la *capacidad de construir*. Es fundamental prestar una atención muy especial a las condiciones de la escuela; sin ello, hasta las prioridades seleccionadas pueden quedar rápidamente marginadas. Cuando las circunstancias no apoyan el cambio, es necesario concentrarse más en las etapas iniciales de creación de las condiciones internas dentro del centro. El trabajo sobre las prioridades de cambio estará limitado hasta que se alcancen las condiciones adecuadas.

El elemento final en este marco es la *cultura de la escuela*. Una suposición clave es que las estrategias pueden llevar al cambio cultural en las escuelas a través de las modificaciones de sus condiciones internas. El cambio cultural está por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lleva a la mejora de los resultados de los alumnos. Los tipos de culturas escolares que más apoyan los esfuerzos de mejora escolar parecen ser aquellas que son: colaborativas, tienen altas expectativas para estudiantes y docentes, muestran un consenso en los valores (o una habilidad para trabajar eficazmente con diferencias), están apoyadas por un entorno ordenado y seguro, y estimulan que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo.

A partir del marco anterior e incorporando las ideas de Voogt (1986), el propio Hopkins elaboró otro interesante modelo para el análisis de la mejora de la escuela (Hopkins y Lagerweij, 1997). En él se ofrece la oportunidad de diferenciar los distintos componentes sin perder de vista la relación entre ellos (gráfico 3). Los factores definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela.

GRÁFICO 3. MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA MEJORA ESCOLAR



El centro del cuadro es ocupado por la capacidad de la escuela para aprender. Los factores que influyen en el desarrollo de la escuela también determinan la posibilidad del cambio: las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones y la planificación y evaluación del proceso. Dentro del cuadro se produce una interacción dinámica en la que destacan diez factores: la política de innovación de la escuela; las intervenciones del director, el apoyo interno y externo; la estructura organizativa de la escuela; la cultura escolar; la organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía); los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones; los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo; los resultados de los alumnos; la escuela a nivel local y nacional; y las condiciones, medios e instalaciones.

Una última visión sobre “qué hemos aprendido en esta época” nos la ofrece Alma Harris, quien en el año 2000 publicó un artículo con el sugerente título *What works in school improvement? Lessons from the field and future directions* donde, tras una revisión de los avances en este campo de investigación, hace una sencilla síntesis de lo aprendido a partir de diferentes programas exitosos de mejora de la escuela. Esta profesora de la Universidad de Nottingham resumió en cinco los elementos que, según ella, caracterizan a los mejores programas:

1. *Tener una visión del futuro de la escuela* compartida por todo el centro y regularmente reconfirmada a lo largo del proceso de mejora. La visión clara de lo que la escuela puede llegar a ser, junto con un apoyo de alta calidad por parte de los componentes del centro y de la administración educativa, garantiza grandes posibilidades de mejora. Y, a la inversa, la falta de metas claras lleva a confusión, desmoralización y fracaso de los intentos de cambio.
2. *Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso*, según el cual tanto los directivos como los docentes juegan de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes. Se trata de reconceptualizar el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba-abajo.
3. *Ajustar los programas al contexto*. No existe una guía universalmente válida para la mejora de la escuela, porque cada centro tiene sus propias características, su historia, expectativas y necesidades, distintos docentes y directivos, es único y se encuentra en una situación peculiar. Pretender que todas las escuelas sigan un mismo modelo es una apuesta segura para el fracaso; por tanto, lo mejor es que cada centro pueda elegir su propio programa de mejora. Aunque, por supuesto, la experiencia previa propia y ajena le sirva de orientación y apoyo.
4. *Centrarse en los logros específicos de los alumnos*, porque la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación por sí misma. Es decir, el centro de una escuela que mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni el currículo, ni la gestión, que sólo cobran sentido en función del objetivo principal. Esto, que parece obvio, no lo es tanto. Significa aceptar radicalmente a los alumnos de cada centro tal como son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje (no a la inversa), para lograr que sean lo que tienen que ser.
5. *Tener un enfoque multinivel*. Si se aspira a que un centro mejore, es imprescindible fomentar procesos de cambio en el nivel de la escuela entera, en el profesorado y en el nivel del aula. Aunque se pueda empezar por un aspecto concreto, la visión de cómo ese aspecto afecta al conjunto y la aspiración al cambio global son consustanciales al logro de

la mejora escolar. Se necesitan además promotores del cambio internos y externos, implicados activamente. Entre los promotores externos podría considerarse el marco administrativo como condición prioritaria.

3.4. La Mejora de la Eficacia Escolar

Algunos autores (p.e. Stoll *et al.*, 1997) pronostican una “tercera ola” de proyectos de mejora escolar que estarían caracterizados por tres elementos. En primer lugar, por una colaboración más estrecha con el movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En segundo lugar, por prestar una atención muy especial a la capacidad de aprender por parte del centro docente. Es la nueva idea de la escuela como organización que aprende que se está impulsando fuertemente en estos momentos en todo el mundo (p.e. Bolívar, 2000). Por último, se destaca que los proyectos de tercera ola ejercerán una influencia significativa en la “cultura del centro docente”. Dentro de esta tercera generación de programas de mejora se encuadrarían aquéllos que están naciendo de la colaboración de los estudiosos de la mejora de la escuela con los de la eficacia escolar.

Desde principios de los años 90 ha surgido con fuerza en diferentes foros internacionales la idea de que los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela deben trabajar juntos para aproximar posturas. Es más, se ha afirmado que quienes trabajan en el campo de la Eficacia Escolar y aquéllos que lo hacen sobre Mejora de la Escuela se necesitan mutuamente. De esta convicción ha surgido un intento por aunar las dos corrientes en un nuevo movimiento teórico-práctico que se nutre de ambas corrientes y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: la "Mejora de la Eficacia Escolar" (*Effectiveness School Improvement - ESI*) (Reynolds *et al.*, 1996; Murillo, 2001; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

Desde sus inicios, y aunque aún queda mucho camino por recorrer, el número de trabajos y aportaciones sobre este nuevo movimiento ha crecido exponencialmente y, en la actualidad, diferentes equipos de todo el mundo están trabajando en su desarrollo (Reynolds *et al.*, 1997). Sin embargo, aún no contamos más que con superficiales acercamientos desde la teoría que describen cómo debe ser. En los últimos años se han finalizado dos importantes trabajos que abordan como objetivo prioritario conocer más profundamente los factores implicados en procesos de mejora de la eficacia escolar. El primero, el llamado *Improving School Effectiveness Project* (ISEP), fue realizado en Escocia entre los años 1995 y 1997 y coordinado por los profesores John MacBeath y Peter Mortimore (2001). El segundo de ellos, denominado *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI)*, fue más ambicioso. En él participaron ocho equipos de investigación de otros tantos países de Europa, entre los que se encontraba el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y fue coordinado por Bert Creemers (Reezigt, 2001; Murillo, 2001 Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, "dónde ir y cómo ir", y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

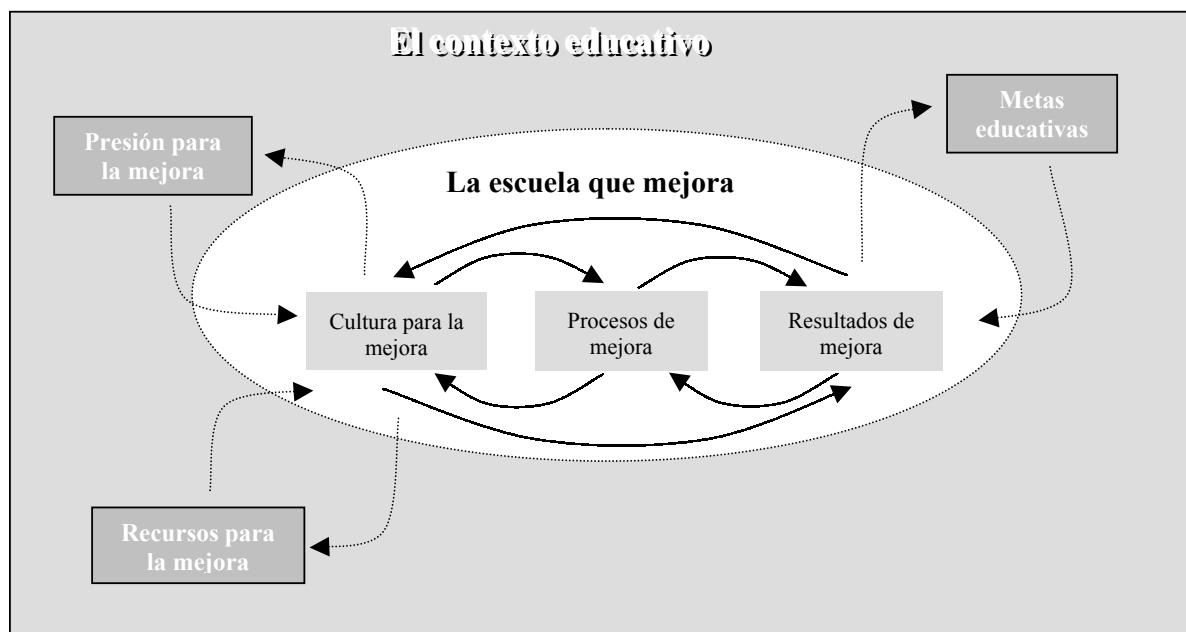
Como se ha señalado, este nuevo movimiento integra las aportaciones de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela para conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido. Uno de sus aspectos más característicos es que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Y, así, entran en juego el

profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje y también variables de mayor amplitud asociadas a 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 también en cuenta 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 (Stoll y Fink, 1999).

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. La Mejora de la Eficacia Escolar está orientada 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 valorar los resultados permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto.

Uno de los productos de la investigación internacional antes señalada, *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI)* (Reezaigt, 2001), fue la elaboración de un “marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar”. Se pretende que este marco llegue a convertirse en el punto de arranque para el desarrollo de teorías sobre Mejora de la Eficacia Escolar; que promueva una línea de investigación que combine los factores esenciales de ambos enfoques con mayor acierto de lo que se ha hecho hasta ahora; y, fundamentalmente, que provoque entre docentes y administradores de la educación el debate y la reflexión que permitan poner en marcha procesos de cambio en los centros. El modelo se ofrece en el gráfico 4.

GRÁFICO 4. UN MARCO PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Muñoz-Repiso y Murillo (2003).

En este estudio consideramos que la mejora de la eficacia escolar se refiere a “un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos del alumnado, así como la capacidad de la escuela para el gestionar el cambio”. De esta forma, junto con el objetivo final (o de eficacia) del programa de mejora, que debe ser necesariamente el desarrollo del alumnado en cualquiera de sus aspectos, es preciso que el programa considere una serie de objetivos intermedios u objetivos de mejora, que son los que van a contribuir a que se alcance el objetivo final.

El primer elemento destacable dentro de este marco comprensivo es que refleja cómo el proceso de mejora, así como sus características y condicionantes, están claramente definidos por el contexto educativo de su país. En el gráfico esto se indica mediante una línea discontinua alrededor del centro escolar que mejora, que ocupa el centro del marco. Dentro del contexto aparecen tres elementos básicos para la mejora de la escuela: presión para la mejora, recursos para la mejora y metas educativas que existen en el contexto educativo. Entre los elementos que constituyen esa presión externa para la mejora se encuentran los resultados de la evaluación externa, las sugerencias de los agentes de cambio externo, la presión de la sociedad y las modificaciones normativas que afectan al centro. En cuanto a los recursos para la mejora del contexto cabría señalar la autonomía, los recursos económicos y las condiciones de trabajo diarias y la ayuda local. Como objetivos educativos que inciden en la mejora de la eficacia estarían los objetivos educativos reflejados en el currículo nacional o regional.

Dentro del centro educativo resultan esenciales los conceptos de “cultura para la mejora”, “procesos de mejora” y “resultados de mejora”. Los tres están interrelacionados e influyen constantemente los unos sobre los otros.

La *cultura de mejora* es el sustrato en el que los procesos se desarrollan. Entre los factores que la conforman se encuentra la presión interna para la mejora; la visión y las metas compartidas por la comunidad escolar; la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje; la historia o historias previas de mejora del centro; el compromiso y motivación de la comunidad escolar; la existencia de liderazgo fuerte participativo; la estabilidad del profesorado; y el tiempo empleado para la mejora.

Los *procesos de mejora* están conformados por las fases tradicionales del cambio escolar, desde la valoración de las necesidades, el diagnóstico previo, la selección de las áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes, la evaluación hasta la institucionalización. Estas fases son cíclicas, se solapan y, en ocasiones, se repiten a lo largo de proceso.

Por último, los *resultados de mejora* constituyen los resultados intermedios que el centro debe conseguir para alcanzar la mejora del rendimiento de los alumnos, considerado como desarrollo académico, social y afectivo. Constituyen una de las aportaciones más evidentes de la eficacia escolar en el modelo, dado que son los factores de eficacia encontrados en investigaciones anteriores. Básicamente, serán los cambios tanto en la calidad del centro como en la calidad docente.

4. ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS

A lo largo de esta revisión histórica hemos ido señalando algunas lecciones aprendidas que nos han ido trasmitiendo cada una de las generaciones de programas. En este apartado, pretendemos ofrecer una visión panorámica resumiendo algunos de los legados del movimiento teórico práctico de Mejora de la Escuela. Concretamente agruparemos la información en tres apartados: el proceso de cambio, las estrategias y los factores de cambio.

4.1. El proceso de cambio escolar

La línea de investigación de Mejora de la Escuela nos ha ofrecido algunas ideas sobre cómo debe desarrollarse un proceso de cambio para que sea exitoso. Así, aunque los procesos de mejora no siguen un único camino, la experiencia ha mostrado que hay varias etapas que deben recorrerse para garantizar el buen discurrir de los acontecimientos. Estas etapas a veces se solapan entre sí o incluso se repiten en varias ocasiones antes de que el ciclo completo haya llegado a su final. La planificación del proceso, por ejemplo, no sólo se realiza al comienzo de la actividad, sino que habrá que recurrir constantemente a ella para reorientar las actividades, de forma que se convierte en una tarea continua. Sea como fuere, las fases del proceso de mejora son, básicamente, tres: iniciación, desarrollo e institucionalización.

a) Iniciación

Con la primera etapa del proceso se busca lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa así como organizar cómo va a ser el proceso de transformación. De esta forma, se inicia por la decisión de emprender el cambio y concluye con la formulación de un proyecto de mejora. Sin que exista una relación de tareas necesarias para ello, sí que parecen ser importantes las siguientes:

1. decisión de iniciar el cambio;
2. revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que determinará las áreas necesitadas de mejora;
3. exploración de opciones, que desembocará en la selección del área de mejora; y
4. planificación del proceso, con la elaboración de un proyecto de mejora.

Algunos factores asociados con esta fase que determinarán si el cambio se producirá o no son la existencia de experiencias de cambio previas, la disponibilidad de nuevos fondos, la presión desde dentro y fuera de la escuela, la disponibilidad de recursos y la calidad de las condiciones y de la organización interna de la escuela.

Para que esta fase resulte exitosa es importante que se tenga una idea muy clara del cambio: del qué, el para qué y el cómo del cambio, así como que estén perfectamente explicitadas las diferentes responsabilidades. Igualmente, ha de haber una iniciativa activa para emprender el proceso y para mantenerlo vivo en momentos de crisis; ha de ser una innovación de calidad; y, por último, ha de estar ligada a un programa o a una necesidad del contexto.

b) Desarrollo

En esta fase, la más estudiada por todos los autores, se pone en práctica el proceso de mejora. En ella influyen las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la presión y apoyo externos. Con frecuencia es útil considerar dos etapas, pre-implementación e implementación, ya que muchos cambios fracasan en la primera si no se ha generado suficiente apoyo inicial. A estas dos etapas hay que añadir una tercera igualmente importante: la evaluación del proceso de mejora. Actividades clave en esta fase de desarrollo son realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar periódicamente el progreso y superar los problemas.

c) Institucionalización

La *institucionalización* es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas en un centro.

Esto no es algo que se produce de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse después del entusiasmo inicial, o cuando desaparece la persona clave o se terminan los impulsos externos.

Las actividades clave para asegurar el éxito de esta fase son:

- asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela;
- eliminar prácticas rivales o contradictorias;
- establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula;
- asegurar la participación en la escuela y en el área local; y
- tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores-asesores para la formación de las destrezas necesarias.

4.2. Las estrategias de mejora

También es interesante reflexionar acerca de las estrategias que resultan más útiles, adecuadas o satisfactorias en los procesos de cambio y mejora escolar. En primer lugar, tal y como señaló Joyce (1991), el mejor camino es seguir una combinación de estrategias de forma simultánea, porque las experiencias más exitosas suelen incluir varias acciones combinadas (y, con ello, la probabilidad de fracaso disminuye, dado que se retroalimentan y apoyan entre ellas). En segundo lugar, y sin pretender ser exhaustivos, reflejamos aquí algunas estrategias tradicionalmente utilizadas en los procesos de mejora.

- *Autoevaluación institucional.* Este procedimiento no lleva automáticamente a un proceso de mejora: muchos centros han realizado excelentes autoevaluaciones sin haber sabido transformar después las áreas problemáticas localizadas. Por ejemplo, en España el Modelo Europeo de Gestión de Calidad no está siendo más que *otro* modelo de autoevaluación; pero si no va seguido, en cada caso, de un programa de mejora adecuadamente planificado y desarrollado, nunca conducirá a la mejora del centro escolar.
- *Desarrollo profesional de los docentes.* Un centro no cambiará si no cambian los docentes que lo conforman y, en esa línea, la formación del profesorado se ha revelado como una estrategia de cambio y un factor clave para el éxito de los programas. Sin embargo, es importante destacar la necesidad de que sea una formación ligada al centro y a sus necesidades (lo que en nuestro contexto se denomina *Proyectos de Formación en Centros*).
- *Investigación sobre el currículo.* La nueva concepción del currículo que existe en nuestras escuelas, más flexible y respecto al que el profesorado tiene capacidad para decidir su concreción, abre la puerta a la conocida propuesta de Stenhouse en la que se pedía que el currículo fuese considerado como algo problemático y discutible. De esta forma, alterar objetivos, contenidos, metodologías y materiales es una de las estrategias fundamentales de mejora escolar.
- *Investigación-acción.* Este planteamiento, más amplio y complejo que los anteriores, también puede servir para desarrollar un proceso de mejora. De hecho, las similitudes

entre un proceso de reflexión-acción y un proceso de mejora son tantas que ambas pueden llegar a confundirse.

4.3. Factores clave para la mejora de la escuela

Junto con la existencia de un cambio planificado, destacamos cinco factores que se han mostrado relevantes para la mejora escolar.

a) *La escuela como centro del cambio – el cambio centrado en la escuela*

Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro. La experiencia y la investigación han demostrado que los cambios impuestos desde instancias externas al centro y no asumidos por la comunidad educativa no conducen a una mejora real. Sí es habitual, sin embargo, que el centro sea sensible a una presión externa, la recoja y haga suya, y se genere una experiencia de mejora de la escuela realmente satisfactoria. La puesta en marcha de una reforma, o los planes de mejora de centros impulsados por la Administración, pueden considerarse como presiones externas que han favorecido interesantes experiencias. De igual forma, es frecuente que una presión interna, tal como la insatisfacción de un grupo de docentes, la situación problemática de algunos alumnos o las presiones de los padres, genere un movimiento de reflexión en la escuela que provoque un proceso de cambio. Sea como fuere, es la escuela en su conjunto quien debe asumir la necesidad del cambio y comprometerse con él.

Una idea tan lógica como olvidada es que el cambio debe dirigirse a la escuela en su conjunto y a los diferentes elementos que la componen: el alumno, el profesorado, las aulas, la organización... Frente a las tradicionales experiencias de innovación, en las que se pretendía mejorar la enseñanza mediante la experimentación de una determinada metodología docente o la introducción de una nueva tecnología en una única aula o en un pequeño conjunto de ellas, el movimiento de Mejora de la Escuela defiende que el cambio debe plantearse en todos los niveles (alumno, aula, profesor y escuela en su conjunto) y mediante una estrategia múltiple. En ocasiones se ha utilizado la metáfora de las puertas que hay que atravesar y los caminos que hay que recorrer para llegar al destino final. Un elemento clave es la necesidad de llamar a varias puertas y recorrer varios caminos simultáneamente para llegar al objetivo de mejorar la calidad del centro.

b) *El cambio depende del profesorado*

Como afirma uno de los grandes expertos del movimiento de Mejora de la Escuela, Michael Fullan (2000), el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen; es tan sencillo y tan complejo como eso. Técnicamente se utiliza el término de “cultura escolar” para recoger el conjunto de elementos que forman lo que los docentes hacen y piensan. Modificar esa cultura es uno de los aspectos más complejos del proceso de mejora. Algunas de las claves que ayudan a conseguirlo, formuladas desde el punto de vista del docente, son (Stoll y Fink, 1999):

- *Sabemos dónde vamos.* Es importante que existan unas metas compartidas por todo el Claustro de docentes y por la comunidad educativa en su conjunto. Para su consecución es necesario el diálogo: se ha demostrado que los centros en los que los profesores debaten con más frecuencia sobre los problemas de la enseñanza y sobre las vías de solución están más preparados para afrontar procesos de mejora.
- *Debemos tener éxito.* El programa es cosa de todos, lo que implica que es necesario alcanzar un compromiso colectivo para su consecución: compromiso y co-responsabilidad serán palabras clave.

- *Podemos hacerlo mejor.* La idea de mejora continua debe impregnar todas las acciones del centro. Uno de los males de nuestros docentes, más generalizado de lo que sería deseable, es la autocomplacencia, el pensar que no se puede hacer nada para mejorar.
- *Todos debemos aprender, aprender es cosa de todos.* Dos elementos clave son la formación del profesorado y el aprendizaje de la organización. Los docentes han de estar constantemente aprendiendo, no siendo posible mejorar un centro sin un esfuerzo en este sentido por parte de todos. Igualmente, el centro, como organismo vivo, aprende de sus experiencias pasadas. Se trata de aprovechar ese aprendizaje para la mejora.
- *Aprendemos intentando algo nuevo.* El centro debe arriesgarse; tomar decisiones para la mejora supone cometer equivocaciones, pero sin ese riesgo no se puede avanzar.
- *Pensamos mejor juntos.* El trabajo docente debe ser un trabajo en equipo. Y no sólo porque es imprescindible la coordinación entre materias, aulas y ciclos, sino porque el trabajo realizado entre varios es enriquecedor para todos y de mejor calidad.
- *Nos sentimos bien juntos.* Para referirse a la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se habla, técnicamente, de “clima” de aula o de centro. Los estudios realizados tanto en España como en el resto del mundo han demostrado que es un factor directamente relacionado con el rendimiento de los alumnos. Además, con buenas relaciones se trabaja mejor.

c) *El papel determinante de la dirección*

Otro de los elementos sobre los que hay consenso para la consecución de un proceso exitoso es el papel determinante que juega la dirección del centro (p.e. Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Algunas de las características que definen al directivo eficaz que sabe gestionar un proceso de cambio son:

- *Dirección colegiada.* El director o directora se apoya en su equipo para discutir los problemas y buscar las soluciones. El directivo debe saber delegar responsabilidades.
- *Dirección participativa.* El director debe fomentar la participación, la implicación y el compromiso de los profesores y del resto de la comunidad educativa en la gestión del centro.
- *Liderazgo pedagógico.* Las funciones de un director eficaz son: concebir y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el currículo, observar a los docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos de los profesores por mejorar la enseñanza, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, apoyar y promover programas de mejora.
- *Liderazgo para el cambio.* Además, el director debe ir más allá, debe contar con la confianza suficiente por parte de sus compañeros para ser capaz de implicar a la comunidad educativa en un proyecto de mejora. Técnicamente se utiliza el horrible término de director “invitacional” para describirlo: es el director que invita al cambio.

d) La escuela como comunidad de aprendizaje

Desde que Peter Senge (1990) popularizara el concepto de “aprendizaje organizativo” u “organizaciones que aprenden” en el mundo empresarial, esta idea ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas encontrando en ellas un excelente campo de desarrollo. Desde entonces están apareciendo un buen número de trabajos sobre el tema (p.e. Bolívar, 2000).

Algunos autores, como Southworth (1994) o Sammons, Hillman y Mortimore (1996) han subrayado que las buenas escuelas son organizaciones para el aprendizaje. Emplean este término no en el sentido de que es necesario que los maestros se mantengan al día en sus materias, aunque también esto es positivo, sino para hacer referencia a la idea de que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad. Para comprender mejor este concepto podemos seguir a Bolívar (2000), que cita algunos rasgos como característicos de este tipo de organizaciones:

- *visión y misión de la escuela*: clara y accesible, compartida por la mayoría, percibida como significativa y presente en la toma de decisiones;
- *cultura escolar*: colaborativa, existencia de creencias compartidas sobre la necesidad de un desarrollo profesional continuo, se comparten ideas y materiales, respeto a las ideas de los colegas, apoyo en las decisiones arriesgadas, estímulo para la discusión abierta de las dificultades, celebración compartida de los éxitos y existencia de compromiso por ayudar a los alumnos;
- *estructura escolar*: distribución de la autoridad, decisiones por consenso, reuniones semanales de planificación, sesiones frecuentes de solución de problemas entre los subgrupos del profesorado, tiempo establecido para el desarrollo profesional, disposición del espacio físico y del tiempo que facilite el trabajo en equipo y libertad para experimentar nuevas estrategias en el aula;
- *estrategias escolares*: empleo de una estrategia sistemática para establecer los objetivos de la escuela implicando a alumnos, padres y profesorado, existencia de planes de desarrollo institucional, revisión periódica de las metas de la escuela y procesos para implementar programas específicos y asegurar su seguimiento;
- *política y recursos*: empleo de colegas de la propia escuela como “recursos” para el desarrollo docente, disponibilidad de una biblioteca profesional, disponibilidad de materiales curriculares y ordenadores, acceso a una asistencia técnica para implementar nuevas prácticas, acceso a recursos de la comunidad.

Finalmente, autores como Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) han sugerido distintas vías para promover el aprendizaje organizativo: analizar el estado de aprendizaje en la organización (mediante la obtención de datos de los factores que están fomentando o inhibiendo el aprendizaje), diseño de un plan de puesta en práctica (definir la visión y estrategias a seguir de forma compartida), promover la formación basada en las necesidades del centro, promoción del aprendizaje por parte del equipo de gestión (mediante la concesión de autonomía al profesorado en la toma de decisiones, apoyo al desarrollo profesional de grupos e individuos y facilitando la conexión de unos grupos con otros para maximizar el potencial de aprendizaje de la organización), creación de estructuras que institucionalicen el apoyo al aprendizaje, desarrollo de grupos de aprendizaje (las organizaciones para aprender deben movilizar los talentos individuales por medio de equipos de trabajo), análisis del trabajo en término de necesidades de aprendizaje (la mayoría de los análisis de necesidades de

formación se enfocan sobre los contenidos de las tareas que son precisas o las habilidades necesarias para realizarlas. De este modo se suele desdeñar los procesos de aprendizaje que es necesario adquirir para desarrollarla).

e) *Cambiar la forma de enseñar y aprender*

El movimiento de investigación de Eficacia Escolar está prestando últimamente mucho interés a lo que acontece “dentro del aula” (Creemers, 1996), y muchas de sus condiciones son aplicables también a la mejora de la escuela. Resulta de sentido común defender el papel fundamental que tiene el comportamiento del docente en el desarrollo del alumnado. Por ello, junto con otras actuaciones, es necesario replantearse la manera de enseñar y de aprender (Stoll y Fink, 1996). A continuación se ofrecen cuatro ideas generales para la intervención del profesor en el aula que, obviamente, deben ser adaptadas a cada situación particular:

- *Centrarse en habilidades de orden superior.* Lo importante no es sólo saber Historia o Física, sino ofrecer los recursos para que el alumno pueda desarrollarse por sí mismo. Los célebres cuatro pilares del Informe Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) van en esa línea (Unesco, 1996).
- *Utilizar una amplia variedad de estrategias, metodologías, técnicas y procedimientos de evaluación.* Tras una época en la que los investigadores estaban preocupados por demostrar la mayor eficacia de un método frente a otro, parece que la situación óptima es utilizar una combinación de ellos. Se trata, no lo olvidemos, de ofrecer una formación integral.
- *Preocuparse por la autoestima de los alumnos.* Está demostrada la estrecha relación entre la autoestima de los estudiantes y su buen rendimiento académico, así como sobre su mayor desarrollo social. Un buen maestro debe fomentar la confianza del alumno en superar obstáculos.
- *Tener altas expectativas para los alumnos.* Es clásica en educación la famosa “profecía autocumplida”, por la cual si un profesor piensa que un estudiante va a fracasar, seguro que termina haciéndolo. Este elemento es uno de los factores de eficacia hallados en los años 70 y que se ha encontrado más relacionado con el éxito académico de los alumnos.

5. ALGUNAS IDEAS FINALES

Aunque la lectura de este artículo pudiera generar al lector la idea de que se ha avanzado mucho en el conocimiento del cambio escolar, lo cierto es que la magnitud de nuestra ignorancia supera con creces la cantidad de conocimientos adquiridos. Y de ahí deriva la mayor crítica que se ha hecho y que se puede hacer al movimiento de Mejora de la Escuela: se ha preocupado mucho por cambiar escuelas concretas, pero menos por legar conocimientos útiles para otros centros. Así, a pesar de que se han hecho esfuerzos por conseguirlo (p.e. Hargreaves *et al.*, 1998; Harris, 2000), lo cierto es que aún no contamos con un documento que nos satisfaga reuniendo, globalizando y sintetizando las aportaciones de esta línea de trabajo.

Por lo tanto, el paso consiguiente y gran reto de este movimiento, sería elaborar una *teoría del Cambio Escolar*. Una teoría que nos explicara el qué, cómo y porqué de la mejora de la escuela; que nos aportara elementos para la acción y nos sirviera de estructura en la cual encajar ulteriores aprendizajes teóricos. Los modelos presentados en páginas anteriores apenas son unos pequeños balbuceos en esa andadura. Sin duda, al camino que queda por recorrer es aún muy largo, pero esos primeros pasos van por el camino correcto.

Con todo ello, quizá, la lección más importante que podemos recoger de este movimiento, de los miles de esfuerzos de cambio y de investigaciones realizadas, es que es posible cambiar la educación y que una de las estrategias más eficaces para conseguirlo es mediante la transformación de los centros. Una transformación que se ocupe de la organización y el currículo pero, sobre todo, que se centre en la cultura de la propia escuela. Y es que un centro cambiará realmente si y solo si cambia su cultura.

Si queremos mejorar la educación, hay que cambiar nuestros centros. Para ello, no estamos en condiciones de derrochar las siempre escasas ilusiones en educación en ensayos arriesgados que no tengan un mínimo fundamento. Pero tampoco parece adecuado trasplantar en nuestros centros, de forma acrítica, modelos desarrollados en otros contextos. En esa tesitura, la mejor estrategia ha de ser que cada escuela siga su propio camino de cambio, aprendiendo a partir de éxitos y fracasos ajenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.
- Ball, S.J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1977). *Federal programs supporting change. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica: Rand.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Crandall, D. et al. (1982). *People, policies and practice: examining the chain of school improvement*. Andover, MA: The Network.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3, pp. 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century learning. En A. Hargreaves (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-230). Dordrecht: Kluwer Academic Pub.
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), pp. 1-11.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. En J. Gray et al. (Eds.), *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51). London: Cassell.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D. y West, M. (1994). Teacher development and school improvement. En D. Welling (ed.), *Teachers as leaders*. Indiana: Phi Delta Kappa.
- House, E.R. (1979). Technology versus craft. A ten year prospective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), pp. 1-15.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1984). *Innovation up close. How school improvement works*. New York:

- Plenum Press.
- Joyce, B.R. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), pp. 59-62.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En J.H. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs*. New York: Scholastic Books.
- McLaughlin, M.W. (1990). The rand change agent study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), pp. 11-16.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Myers, K. (1996). *School improvement in practice: schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- Pearn, N., Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. London: McGraw Hill.
- Reezigt, G.J. (2001). *A framework for effective school improvement*. Países Bajos: GION.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S., Smith, I. y Dianda, M. (1996). Success for all: a summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), pp. 41-76.
- Smith, L.M., Dwyer, D.C., Prunty, J.J. y Kleine, P.F. (1987). *The fate of an innovative school*. London: Falmer Press.
- Southworth, G. (1994). The learning school. En P. Ribbens y E. Burridge (Eds.), *Improving education: promoting quality in schools*. London: Cassell.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), pp. 19-41.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B.P.M. y Hopkins, D. (1997). La fusión de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Ejemplos prácticos. En D. Reynolds, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- 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.
- Velzen, W. van, Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.