
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Revista Investigación Educativa - N.º 21 - 1993 (P. 7-27)

MODELO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA EFICACIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

por
Blanca Rodríguez Díez

RESUMEN

En este trabajo se aborda la evaluación de la eficacia de la escuela desde una perspectiva multivariable. Sigue la línea de las investigaciones que ponen de manifiesto que la eficacia no es el resultado de una serie de factores aislados, sino fruto de la combinación compleja de éstos. En el estudio se considera los siguientes factores: el modelo organizativo, los procesos que se desarrollan en el aula y el clima institucional.

ABSTRACT

This work contemplates the efficacy of school from a multivariate perspective. It is on the line of the searches devoted to put in that the efficacy it not the result of a serie of isolated factors, but the consequence of the complex combination of them. In the study, the following factors are considered: organizational model, proresses developed in school room and institutional climate.

La evaluación de la calidad de los procesos y los logros de los centros docentes como resultado de la acción educativa constituye una preocupación social en nuestros días.

La evaluación de la institución educativa puede ser considerada como el proceso de análisis científico y sistemático de las diversas variables de la escuela (el contexto, la estructura organizativa, el liderazgo del director, las prácticas de los profesores, la calidad del currículum, el clima, la innovación, la cultura, los recursos, la capacidad de resolver sus propios problemas, la calidad y cantidad de los logros

conseguidos, etc.), para realizar un diagnóstico científico, utilizando las herramientas de la investigación, que nos permitan formular juicios sobre su adecuación a unos criterios de calidad, previamente establecidos: el rendimiento satisfactorio de los alumnos, la calidad de vida de la institución, la satisfacción de alumnos, padres y profesores, etc.; en función de los cuales mejorar la toma de decisiones, diseñar un plan de intervención adecuado que ayude al centro a planificar y llevar a cabo estrategias de cambio y mejora de aquellos factores o áreas problemáticas. A la vez que permite dimensionar los logros conseguidos y consolidarlos.

Sin embargo, la evaluación de los centros docentes, realidad compleja y dinámica, constituye un proceso complejo, tanto por la multitud de variables susceptibles de evaluación como por la dificultad de evaluar variables procesuales que inciden simultáneamente en la eficacia de la institución escolar.

La complejidad de este proceso exigirá a los evaluadores elaborar y utilizar modelos, diseños y procedimientos de evaluación adecuadamente validados.

1. CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DE LOS CENTROS EFICACES: MODELO ORGANIZATIVO, PROCESOS DE AULA Y CLIMA DE CENTRO

Los centros son los marcos donde tienen lugar la acción educativa. El análisis de la eficacia de los mismos exigirá, por una parte, el estudio de los «logros» alcanzados y, por otra, el estudio de cada uno de los factores que componen y actúan en la institución.

Desde la perspectiva de la investigación, la llamada «Effective school research», ha tratado de identificar las variables escolares relacionadas con la eficacia de los centros. Los factores de los mismos asociados con la eficacia, medida generalmente, a través del rendimiento de los alumnos, son diversos. Cada investigación sugiere alguno: metas y objetivos claros, factores de liderazgo, altas expectativas y estándares para los estudiantes, trabajo en equipo de profesores, etc. (Rutter, 1979; Purkey y Smith, 1982; Mackenzie, 1983; Brophy, 1981, 1986; Berliner, 1985), involucramiento de los padres, sistema de disciplina, sistemas de recompensas, desarrollo profesional del profesorado —staff development—, coordinación del currículum (Good y Brophy, 1986). Witte (1987) señala que la eficacia institucional depende de una combinación de factores de procesos que denomina «Clima Institucional».

Estas investigaciones han puesto de manifiesto que la eficacia no está determinada por la influencia aislada de cada uno de estos factores, sino por la combinación compleja de los mismos, dando lugar a unas características distintivas que hemos tratado de investigar en los centros educativos de nuestro contexto, ya que carecemos de investigaciones básicas sobre el funcionamiento real de los mismos. En nuestro estudio hemos considerado los siguientes factores: el modelo organizativo, los procesos que se desarrollan en las aulas y el clima del centro.

Modelo organizativo

Las estructuras organizativas —Órganos de gobierno y Equipos de profesores— en los centros eficaces deberían:

1. Posibilitar la participación colegiada y operativa de la Comunidad Educativa. La participación es uno de los elementos que más contribuye al desarrollo de un clima positivo abierto y con gran influencia en la eficacia. Esta participación debe estar planificada adecuadamente por el Equipo Directivo (Greembatt, 1983; Hall, 1982).

2. El Consejo Escolar servir de «catalizador» que regule las expectativas de la Comunidad Escolar, ya que las metas exigidas a los centros son diversas y en conflicto. Cada sector tiene sus propias exigencias e intereses y, por tanto, el Consejo Escolar debe hacer de «filtro» de las distintas y cambiantes demandas que los diversos sectores de la Comunidad propugnan de los centros.

3. El Equipo Directivo debe ejercer un liderazgo efectivo. La actuación del Equipo Directivo es clave, ya que es el responsable de clarificar las metas y objetivos del centro a los diferentes sectores de la Comunidad para conseguir compromiso y vinculación hacia Proyecto Educativo del centro (Mackenzie, 1983; Barnes, 1984; Glatter, 1990, etc.).

4. Los Equipos de Profesores —Departamentos/Seminarios, Equipos de Etapa, Ciclo, Nivel u otros grupos de profesores— tienen un papel clave en la articulación, organización y coordinación del Proyecto Curricular del centro. Este trabajo colaborativo posibilita el desarrollo profesional del profesorado, el mejor aprovechamiento de los recursos y la vinculación del profesorado a objetivos y proyectos comunes (Rutter, 1983; Wynne, 1980; Lieberman y Miller, 1984; Purkey y Smith, 1983; Deal y Kennedy, 1983; Raid, Hopkins y Holly, 1987, etc.).

Los procesos que tienen lugar en las aulas

El desarrollo de un currículum de calidad exigiría:

1. La planificación articulación del currículum. El profesor ha de planificar en equipo el currículum, es decir, ha de elaborar diseños de actuación que tengan en cuenta los objetivos, la estructura lógica de los contenidos, las capacidades de los alumnos, la dinámica del grupo, los sistemas de evaluación, etc. (Gimeno, 1981; Zabalza, 1987; Clark y Yinger, 1980; Shavelson y Stern, 1983; Pérez Gómez, 1984; Novak, 1985, etc.).

Esta planificación ha de aplicarla de forma flexible y contextualizada, adoptando soluciones alternativas cuando así lo aconsejen las diversas circunstancias del aula.

2. El plan de actividades diseñado para el grupo de alumnos debe ser diversificado. Para lo cual, el profesor programará actividades alternativas que permitan a

todos los alumnos alcanzar proporciones adecuadas de éxito, de acuerdo a sus capacidades (Brophy, 1983; Rosenshine, 1983; Marlieve y Filby, 1985).

3. La adecuación de las estrategias de enseñanza utilizadas a los objetivos, actividades y estilos de aprendizaje de los alumnos. El profesor ha de ser capaz de adaptar sus estrategias, según se trate de adquirir habilidades básicas o procesos cognitivos más complejos y a los alumnos con diferentes capacidades (Peterson, 1978; Rosenshine y Steven, 1985; Joyce y Weill, 1985; Doyle, 1983, 1986).

4. Las estrategias de aprendizaje que se promueven en los alumnos han de permitir a éstos la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos. Como reiteradamente han afirmado diversos teóricos (Piaget e Inherder, 1969; Delval, 1983; Coll, 1985; Ausubel, 1968, etc.) el alumno no es un pasivo receptor de estímulos, el conocimiento no es una simple copia de la realidad, el alumno necesita construirlo. El desarrollo de sus capacidades requiere la participación del alumno, activando conocimientos y esquemas ya constuidos en etapas anteriores que, como consecuencia de su ejercicio, se modifican y perfeccionan.

5. El clima del aula debe ser positivo y abierto. Éste es promovido por las altas expectativas por parte del profesor sobre las posibilidades educativas de todos los alumnos, la existencia de normas claras y una atmósfera de convivencia adecuada en el aula (Doyle, 1986; Pelli y Corwell, 1982; Evertson, 1982, etc.).

Clima institucional

El Clima del centro positivo y abierto generado por:

1. La participación de la Comunidad Educativa en la vida del centro. La participación y el involucramiento de profesores y padres en la vida del centro ha sido analizada en numerosas investigaciones y se ha revelado como una dimensión importante del clima institucional (Brekenridge, 1979; Phi Delta Kappa, 1980, etc.). Esta vinculación no significa participación sin más, sino que supone consensos de metas, objetivos y valores educativos propugnados por el centro (Brookover y Rigsby, 1973).

2. La existencia de un sistema efectivo de participación de los estudiantes en la vida del centro (Cox, 1978; Duke y Perry, 1978; Urich Batchelder, 1979; Breckenridge, 1973). La participación de los alumnos en el currículum escolar y extraescolar está fuertemente relacionada con el clima y la satisfacción del alumnado (Eps-tein y MacPartland, 1979; Rutter, 1979).

3. La potenciación de una cultura colaborativa entre los profesores y el Equipo Directivo. Ello implica el estudio, análisis, reflexión, comunicación y revisión conjunta de los principios educativos que promueven y los procesos que están utilizando para su consecución (Mehaffy, 1989; Hopkins, 1988; Lieberman, 1988; Holly y Southworth, 1989; Escudero, 1990).

4. Las normas de convivencia claras, razonables, conocidas y aceptadas por

todos. Estas normas, aplicadas constructivamente, promueven en los alumnos y profesores sentimientos de responsabilidad y vinculación hacia el centro. Además de estas normas formales, existen en los centros un conjunto de normas no explícitas, que se manifiestan en el comportamiento de los diferentes grupos de la institución. El conocimiento y el consenso de las mismas con la Comunidad educativa promueve la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la misma (Walberg, 1979; Wynne, 1980; Licatta, 1979; Curwin y Mendler, 1980, 1985).

5. La existencia en el centro de una cultura que promueva las altas expectativas de los profesores acerca las posibilidades educativas de los alumnos, pues, además de ser un poderoso factor capaz, no sólo de promover el rendimiento de éstos, sino también de generar un clima positivo a nivel de centro (Brophy y Good, 1974; Singer, 1978; Brookover, 1979, etc.).

6. La satisfacción profesional del profesorado, es decir, la percepción que ellos tienen de las ventajas e inconvenientes en el desarrollo de su profesión, se ha evidenciado como una variable consistentemente asociada con el clima institucional (Kalis, 1980; Sargent, 1979).

2. ESTUDIO EMPÍRICO

En nuestro modelo hemos considerado como unidad de análisis el centro docente en su totalidad, teniendo en cuenta los factores que, tanto las investigaciones anteriores como nuestro conocimiento del contexto escolar, han destacado como condicionadoras de la eficacia de los mismos (ver Centra y Potter, 1980; Stoel, 1987; Seashore, 1987; Mateo y Rodríguez Espinar, 1984; Tejedor, 1985; De Miguel, 1984, 1988; Aurora Fuentes, 1985, etc.).

El modelo se basa en un conjunto de hipótesis relacionadas, expuestas anteriormente y sintetizadas en la siguiente ecuación general:

«La *eficacia* institucional, (*R*), medida a través de una serie de indicadores (rendimiento satisfactorio de los alumnos, grado de satisfacción de alumnos y familias con el centro, bajo índice de absentismo escolar, baja proporción de alumnos desfasados edad/nivel, capacidad de centro de compensar los déficits de los alumnos ligados al medio familiar, así como el número de solicitudes de ingreso que recibe) depende directamente de la existencia de un adecuado *modelo organizativo* —Órganos de gobierno colegiados (Equipo directivo, (*OED*), Consejo Escolar, (*OCE*), y Claustro, (*OCL*) y funcionamiento en equipo de los profesores, (*OEP*)— que utilice y genere los *recursos* necesarios, (*D*), para llevar a cabo su proyecto educativo; potencie un *clima* de interacciones positivas, (*CI*), entre los diferentes grupos del centro, para optimizar la calidad de *la enseñanza* de los currícula que se desarrollan en las aulas, (*PA*), teniendo en cuenta las características de los *alumnos*, (*A*), las personales y profesionales de los *profesores*, (*P*), así como del *tipo de centro*, (*TC*), donde se desarrolla la acción educativa».

La ecuación general estructural correspondiente es:

$$R = \gamma_{111} \cdot TC + \gamma_{112} \cdot D + \gamma_{113} \cdot P + \gamma_{114} \cdot A + \beta_{115} \cdot OED + \beta_{112} \cdot OCE + \\ + \beta_{118} \cdot OEP + \beta_{119} \cdot CI + \beta_{110} \cdot PA + \psi_{111} \cdot \xi_{11}$$

Donde γ y β representan los parámetros que relacionan las variables exógenas con las endógenas y éstas entre sí, respectivamente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Selección de la muestra

A partir del Nomenclátor de datos disponibles en el Servicio de Inspección se seleccionó una muestra de 31 centros docentes de una población de 350 que existen en la provincia.

Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: centros mayores de ocho unidades tanto públicos como privados, de diferentes «status socio-culturales» (bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto) elegidos mediante muestro aleatorio, estratificado y proporcional.

La tabla 1, recoge el número grupos y elementos encuestados y/o evaluados:

Grupos y elementos	Número
Número de centros	31
Equipos Directivos	31
Consejos Escolares	31
Equipos de Profesores	150
Clima Institucional	400
Aulas Observadas	186
Alumnos encuestados	2.800
Familias encuestadas	2.000

Figura 1. *Tabla de tamaños muestrales.*

3.2. Medida de variables

Las variables se agruparon en exógenas o independientes y endógenas o dependientes, que, a su vez, aparecen en dos subgrupos: de proceso y de producto o resultados.

La medición de las variables se ha llevado a cabo utilizando varios procedimientos: el modelo organizativo del centro —Órganos de gobierno y funcionamiento en equipo de los profesores— a través de la observación del funcionamiento de la estructura organizativa correspondiente por el equipo evaluador, utilizando las esca-

las «valoración del equipo directivo, valoración del consejo escolar, valoración del claustro de profesores, departamentos, equipos de ciclo y nivel», entrevistas y análisis documental. El clima del centro mediante el cuestionario anónimo «Clima de centro» aplicado a una muestra de profesores elegidos al azar. Los procesos del aula a través de la observación del trabajo desarrollado por los profesores en las aulas, utilizando la escala «Evaluación de procesos de aula». El nivel de satisfacción de alumnos y familias con el centro mediante los cuestionarios «Satisfacción de alumnos/as y satisfacción de padres», respectivamente, aplicados a una muestra de los mismos. Las escalas y cuestionarios han sido validadas.

3.3. Técnica de análisis

Para la contrastación empírica del modelo hemos utilizado la técnica del «path analysis».

Estas técnicas metodológicas permiten estudiar el patrón de causación entre las variables, especificadas en el modelo, para determinar su plausibilidad. Es decir, con ellas se validan las estructuras causales que hayamos planteado en el modelo en función de una teoría previa.

Si el modelo es congruente con los datos, lo más que se puede afirmar es que apoya la teoría que lo ha generado. Podemos, sobre esta base, rechazar los modelos, corregirlos y mejorarlos (Pedhazur, 1982; Maruyama y Walberg, 1982; Cliff, 1983; Visauta, 1986; Bisquerra, 1989, etc.), pero no podemos interpretarlos como una prueba de la teoría, puesto que con los mismos datos correlacionales pueden ser congruentes varios modelos.

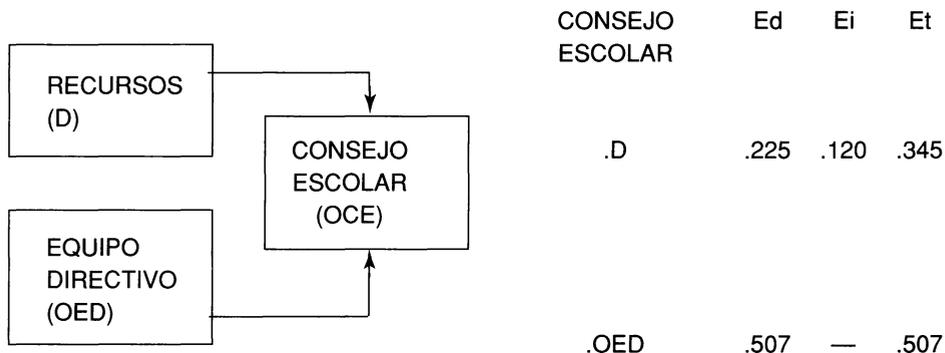
Los parámetros estructurales se calcularon mediante el programa informático LISREL VI (Jöreskog y Sörbom, 1985), utilizando el método de máxima verosimilitud, (ML), (ver Kerlinger y Pedhazur, 1973; Bisquerra, 1989, Byrne, 1989, etc.), que nos permitieron ir ajustando el primitivo modelo teórico hasta el definitivo.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CAUSAL

En la figura 2, (véase pág. 7) presentamos el path diagrama con el valor de los parámetros y los residuales obtenidos en el análisis. En los apartados siguientes analizaremos el efecto de las variables institucionales más importantes sobre otras, es decir, cada variable dependiente aparece con sus respectivas explicativas y las líneas continuas hacen referencia a una relación directa, mientras que las de trazos representan relaciones indirectas.

4.1. Tabla 2. Análisis causal: Valores de las variables sobre CONSEJO ESCOLAR, (OCE)

Diagrama de relaciones y valores de los efectos de sus variables explicativas:
 (—>Efecto directo) (—>Efecto indirecto)



El Consejo Escolar, (OCE), de acuerdo con el modelo propuesto, está influido por la variable Equipo Directivo, (OED), con un efecto directo $E_d=.507$, y por la variable recursos, (D), con los efectos $E_d=.225$, $E_i=.120$ y $E_t=.345$.

Los resultados obtenidos son congruentes con nuestras hipótesis ya que el funcionamiento del Consejo Escolar está influido en gran medida por el Equipo Directivo.

Hemos de tener en cuenta que el presidente de este órgano es el director del centro y los restantes componentes del Equipo Directivo (Jefe de Estudios y Secretario) son integrantes del mismo. El Equipo Directivo es quien reúne o convoca a dicha «unidad organizativa», determina los temas a tratar y establece, en la práctica, la dinámica de funcionamiento de la misma.

De hecho, resulta difícil que un Consejo Escolar, por la composición del mismo (mayor número de componentes profesionales que no profesionales), número de reuniones preceptivas en el curso, etc., pueda ejercer las atribuciones encomendadas por la L.O.D.E. en los centros escolares, si el Equipo Directivo no tiene voluntad de hacerlo funcionar.

Parece claro, pues, la influencia que el Equipo Directivo ejerce en el funcionamiento del Consejo Escolar de los centros.

De ahí parece evidenciarse que un Consejo Escolar fracasará en el ejercicio de sus atribuciones, si el centro no dispone de un Equipo Directivo profesionalmente eficaz.

La variable recursos, (D), tiene, sobre el Consejo escolar, un $E_t=.345$. Resulta congruente con nuestros planteamientos en base a que una de las atribuciones asignadas al Consejo Escolar, a la que en la actualidad éstos dan prioridad, es conseguir de la Administración Educativa recursos para los centros, circunstancia que explicaría esta relación.

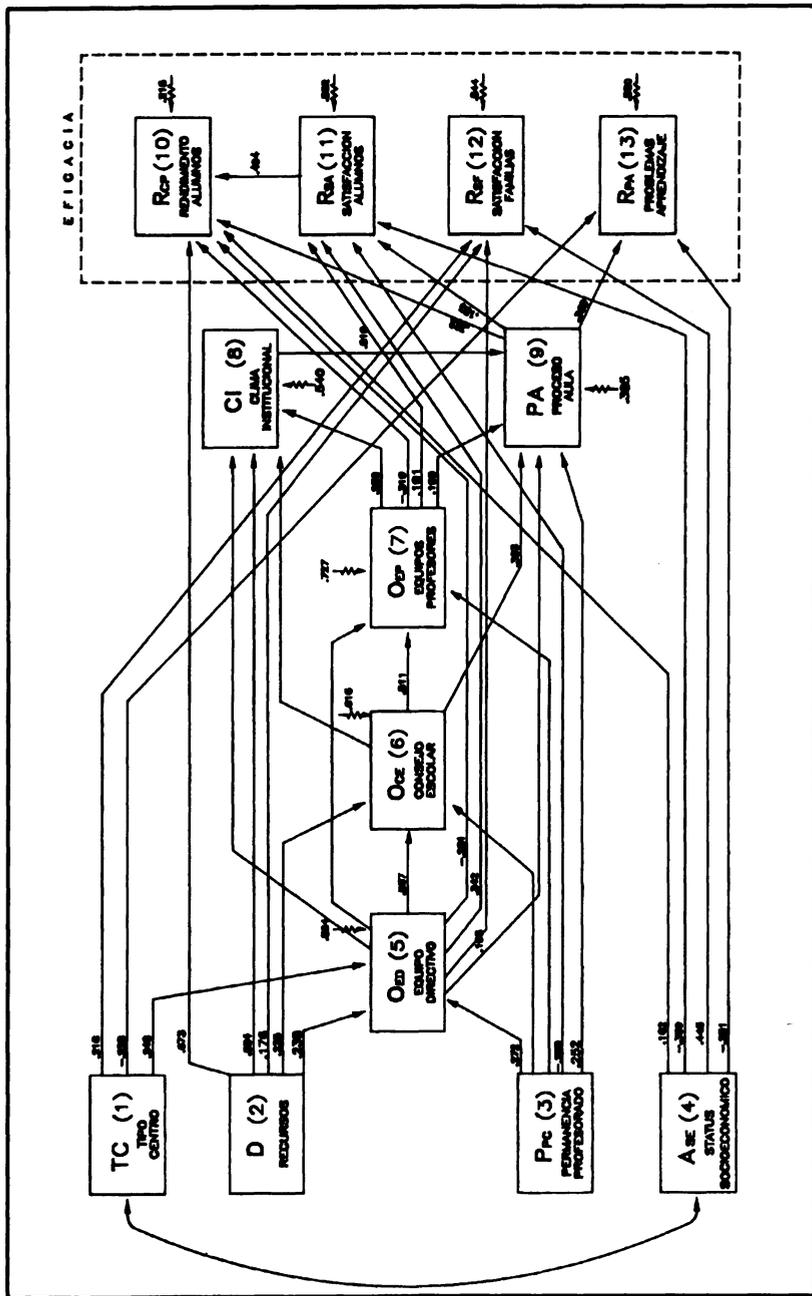
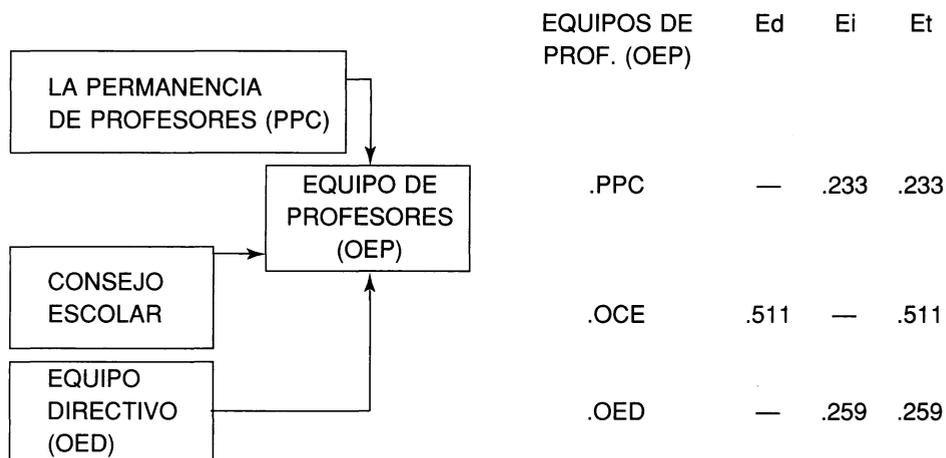


Figura 2. Path diagrama con los valores de los parámetros.

4.2. Tabla 3. Análisis causal: Valores de las variables sobre EQUIPOS DE PROFESORES (OEP)

Diagrama de relaciones y valores de los efectos de sus variables explicativas: (—>Efecto directo) (—>Efecto indirecto)



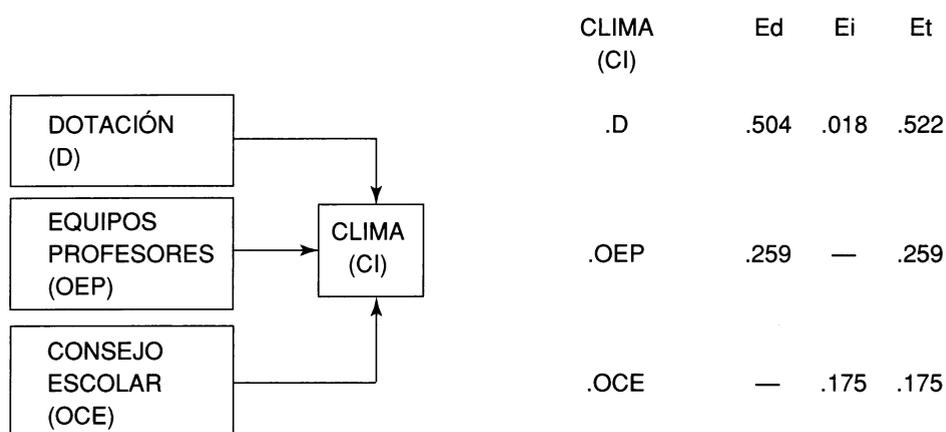
Los factores del centro que ejercen mayor influencia en orden a que los profesores trabajen en equipo son: en primer lugar, el Consejo Escolar, cuyo efecto directo es $Ed=.511$. En segundo lugar, el Equipo Directivo, (OED), con un efecto indirecto, a través de la variable Consejo Escolar, (OCE), de $Ei=.259$. En tercer lugar, la variable permanencia de los profesores en los centros, (PPC), con un efecto indirecto de $Ei=.233$.

El hecho de que sea el Consejo Escolar del centro el que ejerza mayor influencia, en lugar del Equipo Directivo, creemos se debe a que, en la práctica, ambas unidades organizativas intervienen sobre las mismas dimensiones de los centros. Así, el Equipo Directivo elabora el proyecto educativo del centro, pero es el Consejo Escolar quien lo aprueba y evalúa su consecución.

Esta capacidad del Consejo Escolar de valorar los logros del centro en diversos aspectos tales como: actividades docentes, rendimiento de los alumnos, currículum extraescolar, actividades económico-administrativas y resolución de problemas de convivencia, determina que tenga una influencia mayor, en algunas áreas del funcionamiento del centro, que el propio Equipo Directivo.

4.3. Tabla 4. Análisis causal: Valores de las variables sobre CLIMA DEL CENTRO (CI)

Diagrama de relaciones y valores de los efectos de sus variables explicativas: (—>Efecto directo) (—>Efecto indirecto)



Sobre esta variable habíamos hipotetizado influencia importante de las estructuras organizativas (Equipo Directivo, Consejo Escolar y Equipo de Profesores). Sin embargo, los resultados del análisis causal muestran que las variables de la escuela que ejercen mayor influencia en el clima general de la misma, (CI), son los llamados recursos escolares (instalaciones, equipamiento, materiales didácticos y la existencia en el centro de profesores especialistas), con un efecto directo, $Ed=.504$, y un $Et=.522$.

Hemos de considerar que, dentro de la variable recursos escolares, se ha incluido la existencia de materiales didácticos y de profesores de apoyo. El contar con especialistas que pueden ayudarles en sus funciones docentes, tiene, evidentemente, una alta importancia en el nivel de satisfacción y desarrollo de sus actividades.

El trabajo en equipo de los profesores, planificando y desarrollando el currículum, intercambiando experiencias y resolviendo conjuntamente los problemas comunes sobre la enseñanza, genera un clima positivo y un contexto enriquecedor para sus integrantes.

De ahí que, de las unidades organizativas, sea el funcionamiento de Equipos de Profesores la que aparezca con mayor valor de influencia $Ed=.259$.

De acuerdo con los resultados del análisis causal, también, la variable Equipo de Profesores es la «mediadora» de la influencia indirecta del Consejo Escolar sobre el clima, (CI), con un $Ei=.175$.

4.4. **Tabla 5. Análisis causal: Valores de las variables sobre PROCESOS DE AULA (PA)**

Diagrama de relaciones y valores de los efectos de sus variables explicativas: (—>Efecto directo) (—>Efecto indirecto).

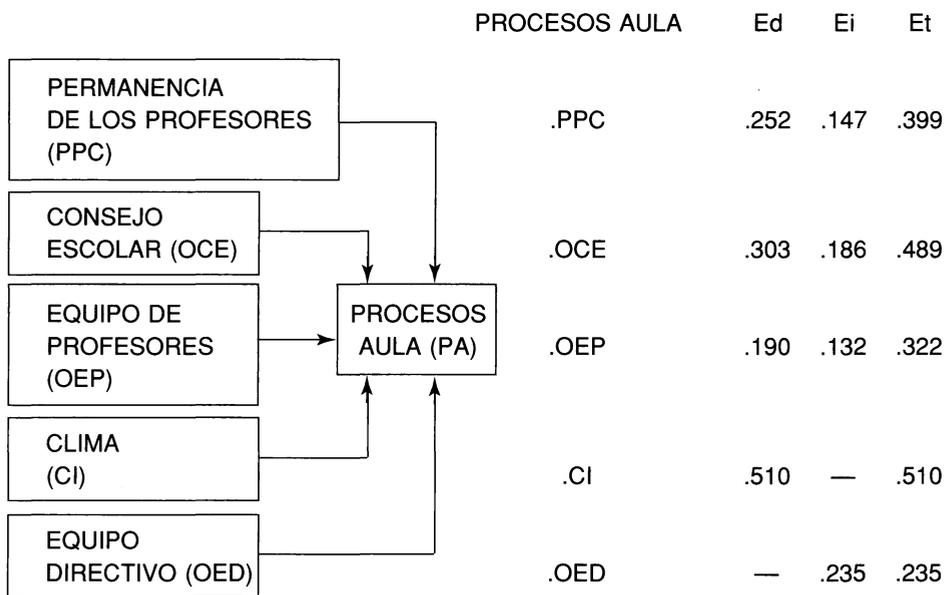
Las relaciones establecidas, a partir del análisis causal, nos evidencian que las variables a nivel de centro que ejercen una mayor influencia en los procesos de

enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas son: el Clima global del centro, (CI), con un efecto directo $E_d=.510$; El Consejo Escolar, (OCE), que ejerce unos efectos $E_d=.303$, $E_i=.186$, $E_t=.489$; la Permanencia de los profesores en los centros, (PPC), dada por $E_d=.252$, $E_i=.147$, y $E_t=.399$; Equipo de Profesores, (OEP), cuyos efectos son $E_d=.190$, $E_i=.132$ y $E_t=.322$.

Por último, el Equipo Directivo, (OED), ejerce sobre los procesos que tienen lugar en las aulas, (PA), un efecto indirecto de $E_i=.235$, a través del Consejo Escolar.

De estas relaciones nos interesan destacar varios aspectos:

Los procesos que tienen lugar en las aulas (calidad del currículum impartido por los profesores, ayuda y orientación al alumnado, así como la gestión del aula y el clima que el profesor logre establecer entre él y sus alumnos y dentro del grupo), están influidos en gran medida por el clima general global que se establece en el centro. De ahí el alto valor, ($E_i=.510$), observado.



Estos resultados son coherentes con nuestro planteamiento teórico, ya que parece evidente el hecho de que un centro que logra generar un clima de trabajo positivo, producto de la participación de los profesores en la vida del centro y del trabajo cooperativo, tenga gran influencia en la calidad de los procesos que los profesores desarrollan en las aulas.

Este proceso causal evidencia que el marco de relaciones que se establecen a nivel general del centro promueve y configura las interacciones que se generan a nivel de aula. Es decir, el conjunto de relaciones asumidas por el centro son comunicadas y trasvasadas a las aulas.

De forma recíproca, las relaciones existentes dentro del aula, repercuten sobre el clima institucional general, produciéndose, probablemente, aunque no se haya planteado una recursividad entre variables, unos procesos complementarios e interdependientes.

Así mismo la mayor estabilidad de los profesores en los centros, (PPC), permite a los mismos, además de una mayor facilidad para trabajar en equipo, poder hacer planteamientos comunes sobre los procesos enseñanza-aprendizaje, así como revisar la validez de los mismos, por lo que un $E_t = .399$, parece lógico.

Los Equipos de Profesores, (OEP), ejercen, en buena parte, sus efectos indirectamente a través del Clima. Los datos del análisis nos parecen congruentes con el funcionamiento real de los centros, en los que los profesores trabajan formando equipos, más por afinidades personales que dentro de unas estructuras normativas establecidas.

Así, a partir del análisis del funcionamiento real de estos equipos se constata que, en general, aunque hayan elaborado un plan de trabajo formal (objetivos, actividades, calendario, responsable, etc.) el desarrollo real está muy alejado de las definiciones formales.

La influencia del Equipo Directivo sobre los procesos que tienen lugar en las aulas (todos indirectos) también parecen congruentes con el funcionamiento real, pues raramente interviene directamente en el trabajo de los profesores en las aulas, sino que, generalmente, lo hace a través de los Equipos de Profesores, de su contribución a la creación de un clima positivo y del Consejo Escolar, que aprueba el plan de centro, del que forman parte las programaciones curriculares y los criterios de evaluación y recuperación utilizados por los profesores en sus aulas.

Este proceso complejo que se establece entre las variables organizativas a nivel centro y su influencia en los procesos que tienen lugar en las aulas, esto es, que sea el OCE y no el OED quien ejerza una mayor influencia en PA, concuerda con el funcionamiento real y evidencia el «desacoplamiento» entre la unidad organizativa y la actividad a desarrollar por ella.

En consecuencia, las escuelas ofrecen la «imagen de anarquías organizadas», «débilmente articuladas», pues, aunque las unidades organizativas son interdependientes, esta interdependencia es relativa, ya que dichas unidades mantienen entre sí grandes niveles de autonomía funcional.

En este sentido, aunque en los centros existe una reglamentación que establece la coordinación entre los profesores (planes de acción de los departamentos, ciclos y niveles, etc.), estas reuniones son, con frecuencia, más para transmitir información y tratar temas burocráticos que verdaderas sesiones de trabajo sobre el currículum a desarrollar. Esta ausencia de interacción profesional resta a los profesores, en palabras de Sergiovanni (1987) oportunidades de buscar y recibir ayuda en los problemas que se les presentan en su actividad diaria y hace que la existencia de dichos equipos afecte mínimamente a las prácticas desarrolladas por los profesores en sus aulas.

4.6. Tabla 6. Análisis causal: Valores de las variables sobre SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS (RSA)

Diagrama de relaciones y valores de los efectos de sus variables explicativas: (—>Efecto directo) (--->Efecto indirecto).

El Grado de satisfacción, (RSA), que manifiestan los alumnos sobre la calidad de las actividades curriculares y extracurriculares, la orientación y ayuda recibida por parte de los profesores, la actitud de los alumnos hacia la escuela, así como la calidad de las interacciones entre alumnos-profesores y entre los mismos alumnos, está condicionada por: el status socioeconómico, (ASE), el Consejo Escolar, (OCE), el Equipo de Profesores, (OEP), los procesos que tienen lugar en las aulas, (PA), y la permanencia del profesorado, (PPC).

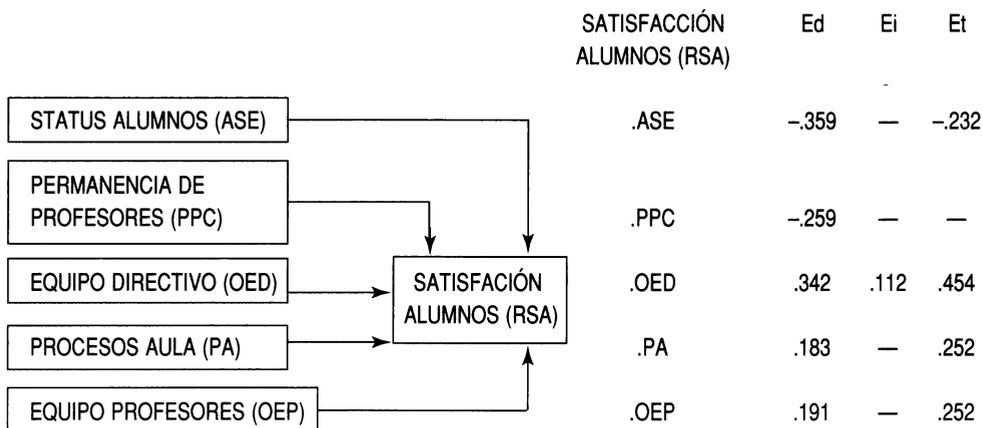
La clase social del alumnado, (ASE), ejerce un efecto directo y negativo sobre el grado de satisfacción del mismo, (RSA), de $Ed=.359$. La relación que se establece entre estas variables pone de manifiesto que los alumnos de status socioeconómicos más alto muestran menor satisfacción con su centro.

Estos resultados se explican, porque son los padres los que eligen, tanto más cuanto sus posibilidades se lo permiten, el tipo de enseñanza que desean para sus hijos.

Esta elección toma como indicador de calidad, en general, un alto nivel de exigencia de conocimientos a adquirir por sus hijos, énfasis hacia las actividades académicas, calidad de las actividades extracurriculares, ambientes ordenados y controlados por directores y profesores.

Estos resultados evidencian (a partir del análisis de los cuestionarios aplicados) que la insatisfacción de los alumnos de «status socioeconómico» alto con la escuela, se debe al alto nivel de exigencia del centro en el programa de actividades propuestas y a las «excesivas expectativas» que tienen los profesores sobre el rendimiento de los alumnos.

La variable, (OED), muestra unos valores altos sobre el grado de satisfacción de los alumnos, (RSA) $Ed=.342$, $Ei=.112$, $Et=.454$.



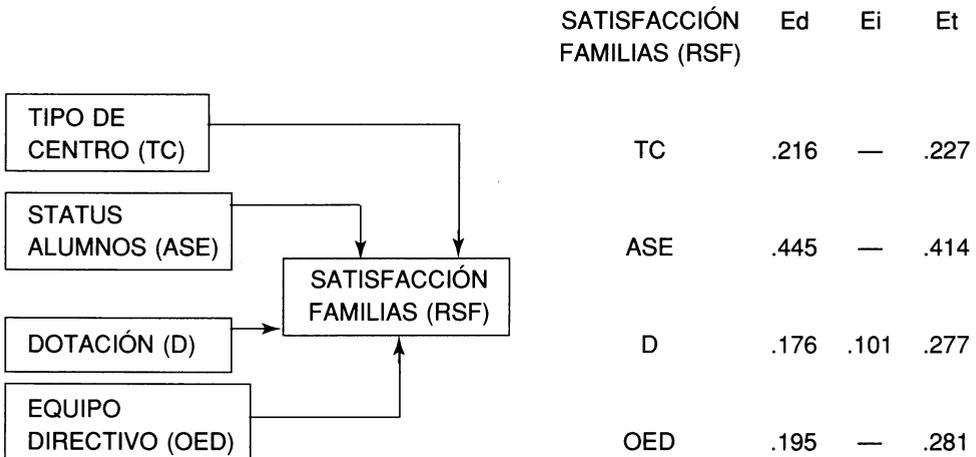
Los resultados son congruentes con nuestras hipótesis y confirman las particulares relaciones que esta variable mantiene con el resto de las estructuras organizativas, pues, si bien la relación directa del alumno se establece con sus profesores y, en principio, sería ésta la que debería manifestarse como la de mayor influencia, es el Equipo Directivo, quien tiene a su cargo las funciones de disciplina, de participación y de planificación y coordinación de las actividades extraescolares, de gran importancia para la satisfacción de los alumnos.

A los procesos que se desarrollan en las aulas, (PA), les habíamos supuesto un efecto mayor sobre la satisfacción de los alumnos; los resultados del análisis ponen de manifiesto que son bajos: $Ed=.183$.

Estos valores han de analizarse a la vista de los hallados para otra variable de profesorado, permanencia de los profesores en los centros, (PPC), cuya influencia sobre la satisfacción de los alumnos es: $Ed=.259$, significando que los profesores evaluados como más eficaces y con más experiencia, no producen una mayor satisfacción en los alumnos, en el sentido de que se muestran insatisfechos con la escuela consideran que el nivel de exigencia es elevado, nivel de exigencia que parece ser mayor cuando el profesor es más experimentado.

6.7. Tabla 7. Análisis causal: Valores de las variables sobre SATISFACCIÓN FAMILIAS (RSF)

Diagrama de relaciones y valores de los efectos de sus variables explicativas: (—>Efecto directo) (—>Efecto indirecto)



En nuestro modelo teórico habíamos supuesto que el nivel de satisfacción de las familias estaría condicionado por el tipo de centro, su status social, la acción del

Equipo Directivo y la calidad de los procesos que se desarrollan en las aulas. Las relaciones que se establecen a partir del modelo causal son:

El tipo de centro, (TC), (público/privado) ejerce un efecto directo y positivo sobre la satisfacción de las familias, (RSF), de $Ed=.216$. Hemos de tener en cuenta, que en la muestra sólo hemos considerado centros privados-concertados, con un sistema de funcionamiento, en muchos aspectos, similar al público. Posiblemente, si se hubiesen considerado en la muestra centros privados, la influencia hubiese sido mayor.

La variable «status socioeconómico», (ASE), ejerce un efecto directo sobre el grado de satisfacción de los padres, (RSF), de $Ed=.422$. Del análisis causal se desprende que las familias de un «status socioeconómico» más alto tienen un nivel de satisfacción mayor hacia la escuela que las de menor «status». ¿Son estos resultados congruentes y no contradictorios con los encontrados a nivel de alumnos? El conocimiento de la realidad nos demuestra que no.

En primer lugar, las familias de status más alto, tienen más posibilidades de elegir el centro que desean, y, una vez elegido, si no responde a sus exigencias pueden elegir otro, no así las familias con menos posibilidades.

En segundo lugar, en cuanto a la diferente valoración sobre la escuela de las familias y los alumnos, es evidente que los padres y los alumnos valoran diferentes aspectos de la misma.

En tercer lugar, hemos de tener en cuenta que en la encuesta se pedía a los padres su propia opinión sobre la escuela, sin consultar con sus hijos.

Los recursos escolares, (D), ejercen un efecto total $Et=.277$, con un efecto indirecto $Ei=.101$ a través del Equipo Directivo, (OED), vía por la cual muchos padres se relacionan con la institución, confirmado por el valor total de OED con RSF, $Et=.281$. Pues, aunque los padres mantengan entrevistas con los tutores de sus hijos, quien proyecta a la comunidad «la imagen» de la escuela, es el Equipo Directivo de la misma.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que los problemas de mayor relieve como los de convivencia y los que se generan entre alumnos y tutores en los centros, son tratados por los padres con el Equipo Directivo en la mayoría de los casos.

CONCLUSIONES

A) Por lo que respecta a la influencia de las variables exógenas, podemos destacar:

- El factor con más influencia en la eficacia de los centros (rendimiento de los alumnos) es la dotación (recursos humanos y materiales) que posee la institución.
- El «status socioeconómico» influye en el nivel de satisfacción de alumnos y familias con la institución. Esta satisfacción es, por un lado, menor en los

alumnos de mayor «status» y, por otro, inversa a la de sus familias. Es decir, las familias de mayor «status» se encuentran más satisfechas con la institución escolar elegida.

- La estabilidad de los profesores en los centros influye positivamente en el funcionamiento del Equipo Directivo, Equipos de Profesores y en el trabajo de los profesores en las aulas y negativamente en el nivel de satisfacción de los alumnos.
- El centro privado-concertado influye positivamente en el funcionamiento del Equipo Directivo, en la satisfacción de las familias y en la disminución del índice de alumnos con problemas de aprendizaje.

B) En cuanto la influencia de las variables de proceso en la eficacia del centro podemos destacar que:

- El Equipo Directivo influye directa y positivamente en el funcionamiento del Consejo Escolar y, a través de éste, en el trabajo en equipo de los profesores y en la calidad de los procesos que se desarrollan en las aulas. Para ello, ha de promover una cultura organizativa caracterizada por la participación efectiva, la colaboración, la interdependencia, el autocontrol y la comunicación entre los profesores para implicar a todos en la marcha del centro y, por lo tanto en su transformación y mejora.
- El Consejo Escolar ejerce una influencia positiva en el funcionamiento en Equipo de los Profesores y, a través de éstos, en el clima del centro. Esta «Unidad Organizativa» se ha evidenciado como una estructura de gran importancia en la vida del centro cuando promueve metas y prácticas comunes, normas y valores consensuados, diferentes puntos de vista, discusiones y oposiciones. Pero todo esto, situado en un marco de «consenso» que todo el mundo suscribe, dentro del cual, los desacuerdos y/o conflictos se resuelven mediante el diálogo.
- El funcionamiento en Equipo de los Profesores, estudiando y analizando los problemas comunes de la enseñanza, buscando soluciones compartidas, explicitando, clarificando y consensuando lo que pretende conseguir y cómo conseguirlo, influye positivamente en el clima que se genera en el centro, en los procesos del aula y en la satisfacción del alumnado.
- El clima que se genera en el centro influye directa y positivamente en el trabajo de los profesores en las aulas y, a través de éste, en el rendimiento de los alumnos.

Un centro genera un clima positivo cuando es capaz de crear unas estructuras organizativas flexibles y operativas que permiten la participación de la Comunidad Educativa; el Equipo directivo ejerce un liderazgo efectivo; se promueven relaciones positivas entre sus miembros y se potencia el desarrollo y la satisfacción profesional del profesorado.

- El desarrollo de curricula de calidad exige de los profesores acciones diversificadas y complejas de planificación colaborativa, selección y organización

coherente de los contenidos, elaboración de programas de actividades diferenciadas, de utilización de estrategias específicas de enseñanza, de motivación y ayuda al alumnado, de elaboración de procedimientos de evaluación rigurosos, así como la creación de un ambiente de aula capaz de favorecer la implicación cognitiva y afectiva de los alumnos que favorezca la adquisición de aprendizajes valiosos y duraderos.

D) Acerca de las variables resultados hemos comprobado que:

- El rendimiento de los alumnos está influido por los recursos del centro, los procesos que se desarrollan en las aulas y el nivel de satisfacción de los propios alumnos.
 - En el nivel de satisfacción de los alumnos con la institución influyen el liderazgo del Equipo Directivo, el funcionamiento en Equipo de los Profesores y la calidad de los procesos que se desarrollan en las aulas.
 - El nivel de satisfacción de las familias está condicionado por el tipo de centro, la existencia y utilización adecuada de los recursos y el liderazgo del Equipo Directivo.
- El menor índice de alumnos con problemas de aprendizaje existe en los centros concertados y cuando hay profesorado con menor antigüedad.

Por último, aunque el patrón de relaciones planteadas en nuestro modelo, al ser validado empíricamente, ha resultado ajustarse bastante bien a los datos, lo hemos considerado como exploratorio, debido a las propias limitaciones de la investigación:

- Algunas de las variables consideradas han resultado poco explicadas por el modelo, siendo necesario identificar un mayor número de ellas para explicar la eficacia.
- La necesidad de profundizar en la conceptualización de las dimensiones constitutivas de los factores condicionadores de la eficacia, de manera que podamos llegar a un mejor conocimiento de los mismos.
- La posibilidad de que algunos de estos factores no mantengan entre sí una causalidad recursiva, si no más bien estructuras de relaciones recíprocas: Equipo Directivo y Consejo Escolar, Clima y Procesos de aulas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- ABALOS, J. y al. (1985): Statistical methods for selecting merit schools. En *Annual Meeting of American Educational Research Association*. New York.
- ANDERSON, C. (1982): The search for school climate: A review of the research. En *Review of Educational Research* nº 52, pp. 368-420.
- ANGUERA, M. T. (1985): *Manual de prácticas de observación*. Trillas.
- BALL, J. (1989): La micropolítica de la escuela. Paidós-MEC. Barcelona.
- BENSON, J. K. (1983): Organizations: A dialectical view. En FOSTER, W.: *Loose coupling revisite:*

- A critical view of Weick's contribution to educational administration.* Deakin Univ. Victoria, pp. 95-21.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. V. (1976): Implementacion of educational innovation. *Educational Forum*.
- BISQUERRA, R. (1989): *Introducción conceptual al Análisis Multivariable*. Barcelona: PPU.
- BLUMBERG, A. y GREENFIELD, W. (1980): *The effective principal*. Allyn y Bacon, Boston.
- BOLAM, R. (1986): The national Developpe Centre for School Management Training. En Hoyle, E. y MCMahon, A.: *The mangement of Schools*. London, Kogan-Page.
- BORRELL, N. (1989): *Organizacion Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Ed. humanitas.
- BUSH, T. (1989): *A primer of LISREL Basic Aplications and Programming for Confirmatory Factor Analytic Models*. New York.
- CLARK, D. L.; LOTTO, T. A. y ASTUTO, T. A. (1984): Effective schools improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, vol. 20, 3, 41-68.
- CLIFF, N. (1983): Some cautions concerning the application of causal modeling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 18, pp. 115-128.
- COHEN, M. D., MARCH, J. y OLSEN, J. (1972): A Garbage can Model of Organizational choice. *Administrative Science Quaterly*, 17, pp. 1-25.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum: Aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Laia. Barcelona.
- CORBERT, H. D.; FIRESTONE, N. A. y ROSSMAN, G. B. (1987): Resistence to Planead Change and the Sacred in School Culture. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, pp. 353-390.
- CRANDALL, D. y otros (1982): Models of the School improvement process: Factors contributing to sucess. En *Annual Meeting of American Educational Research Association*. New York.
- CRONBACH, L. J. y al. (1972): *The dependability of Behavior Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. Nueva York. John Wiley.
- DEAL, T. y KENNEDY, A. (1983): *Corporate Cultures*. Reading Addison-Wesley.
- DEAL, T. (1985): The sinbolism os effective schools. *The Elementary School Journal*, 85, 5, pp. 601-620.
- DE MIGUEL, M. (1988): Modelos de investigación sobre las organizaciones educativas. *IV Seminario de modelos de investigación educativa*. Santiago.
- DE MIGUEL, M. (1988): Diseños de Investigación sobre las organizaciones educativas: Evaluación del cambio institucional. *Congreso de Pedagogía*. Alicante.
- ERIKCSEN, S. C. (1984): *The Essence of Good Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ERICKSON, D. (1981): A New Strategy for school improvement. En *Momentum*, 12, 4.
- ERICKSON, F. (1987): Conceptions of School Culture: An overview. *Educational Administration Quartetly*. Vol, 23, 4.
- ERICKSON, F. y WILSON, J. (1982): Sights and Sounds of Life in Schools. Institute for Research on Teaching. *College of Education*. Michigan State University.
- EVERTSON, C. T. y otros (1983): Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *Elementary School Journal*, 84, 2, 173-188.
- EVERTSON, C. M. (1986): Observation as inquiry and method. En Wittock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3ª ed. McMillan, New York.
- FUENTES, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal. Tesis doctoral inédita*. Facultad de Ciencias de la Educación. Madrid.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. New York, Teacher College Press.
- FULLAN, M. (1986): The mangement of change. En Hoyle, E. y MacMahon, A.: *The management of School journal*. London. Kagan. Page.

- GLATTER, R. y otros (1988): *Understanding School management*. Philadelphia, Open University Press.
- GLATTER, R. (1990): La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. *Primer Congreso de Organización Escolar*. Barcelona.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid.
- GÓMEZ BENITO, J. (1986): *Los modelos causales como metodología de validez de constructo*. Barcelona: Alamex.
- GONZÁLEZ, M. T. (1989): La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en organización. En *Martínez Moreno, Organizaciones Educativas*. UNED. Madrid.
- GOOD, T. L. y BROPHY, J. (1984): *Looking in classrooms*. 3ª ed. Harper and Row, Nueva York.
- GRAY, H. (1982): *The management of Educational Institutions: Theory, research and consultancy*. Lowes, Falmer Press.
- GRAY, J. L. (1985): *The School as an Organization*. Deanhouse. England.
- GREENFIELD, T. B. (1985): Theories of Educational Organizations: A Critical perspective. *International Encyclopedia of Education*. Oxford. Pergamon Press.
- HALL, G. E. y HORD, S. (1987): *Change in Schools: Facilitating The Process*. State University of New York Press, Albany, New York.
- HANDY, C. (1988): Cultural forces in schools. En GLATTER, R.: *Understanding School management*. Philadelphia, Open University Press.
- HANDY, Ch. B. (1984): *Taken for granted? Looking at schools as organizations*. Logman. York.
- HOPKINS, J. (1980): *Classroom Observation Project*. General Procedure for Reviews.
- HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (1984): *Alternative perspectives on School improvement*. Falmer Press. Filadelfia.
- HUFF, S. y otros (1982): Principal differences, Excellence. En *School leadership and mangement*. Boston.
- JAMES, L.; MULAİK, S. A. y BRETT, J. M. (1982): *Causal analysis: assumptions, models and data*. Beverly Hills. Sage.
- JÖRESKOG, K. y SORBON, D. (1986): *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by maximun linkelihood. Instrumental variables and least squares methods*. University of Uppsala Fourt.
- LITTLE, J. W. (1982): The effective principal. *American Education*, 18, 7, pp. 38-43.
- LORTIE, D. (1969): The balance of control and autonomy in Elementary chool teaching. En ETZIO- NI, A.: *The semi-professionsand their organization*. Free Press. New York.
- MACKENZIE, D. E. (1983): Research for School Improvement: An Appraisal of same recent trends. En *Education Research*, 12, 4, pp. 5-17.
- MAHAFFY, J. (1989): *Collegial Support System*. Northwets Educational Laboratory, Portland. Oregon.
- MARCH, J. G. y OLSEN, J. (1976): *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget. Oslo.
- MARUYAMA, G. y WALBERG, M. (1982): Causal modeling. *Encyclopedia of Educational Research*, 5ª ed. Nueva York, AERA, MacMillan.
- McMAHON, H. y otros (1984): *Guidelines for review and internal development in schools (GRIDS)*. London. Longman.
- MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1983): Institutionalized organization: Formal Structure as myth and ceremony. En *Meyer, J. y Scott, W.*

- MOOS, R. H. (1974): *Issues in Social Ecology*. National Press Books. Palo Alto.
- PEDHAZUR, E. J. (1982): *Multiple regression in behavioral research: explanation and prediction*. New York. 2ª ed. Holt, Rinehart and Winston.
- PETERS, T. J. y WATERMAN, R. J. (1984): *En busca de la excelencia*. Barcelona. Folio.
- PONDY, L. R. (1983): *Union of rationality and intuition in management action*. London, Jossey-Bass.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1983): Effective Schools. *Elementary school. Journal*, 4.
- RUNKEL, P. y SCHUMUCK, R. (1984): The Place of OD in school. En Hopkins y Wildeen: *Alternative Perspectives on School Improvement*. Falmer Press, London.
- SCHEIN, E. H. (1985): *Organizational culture and Leadership*. Jossey-Bass. San Francisco.
- SERGIOVANNI, T. J. (1987): *The principalship. A Reflective Practice Theory*. Allun and Bacon. Massachusetts.
- TYLER, W. (1986): *School organization. A Sociological Perspective*. Croom Helm. London. New York.
- VISAUTA VINAGUA, A. (1986): *Técnicas de investigación social. Modelos causales*. Madrid, Hispano Europa.
- WALBERG, H. J. (1980): Educational climates. En Walberg: *Improving Educational Standards and Productivity: The Research Basis for Policy*. Berkeley. McCutchan.
- WEICK, K. E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.
- WEICK, K. E. (1979): *The social psychology of organizing*. Massachusetts. Addison-Wesley.
- WEINDLING, D. y EARLEY, P. (1988): How heads manage change. En Glatter, R. y otros: *Understanding School Management*, Milton Keynes, Open University Press.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. M.E.C. Paidós.