

Participación Educativa

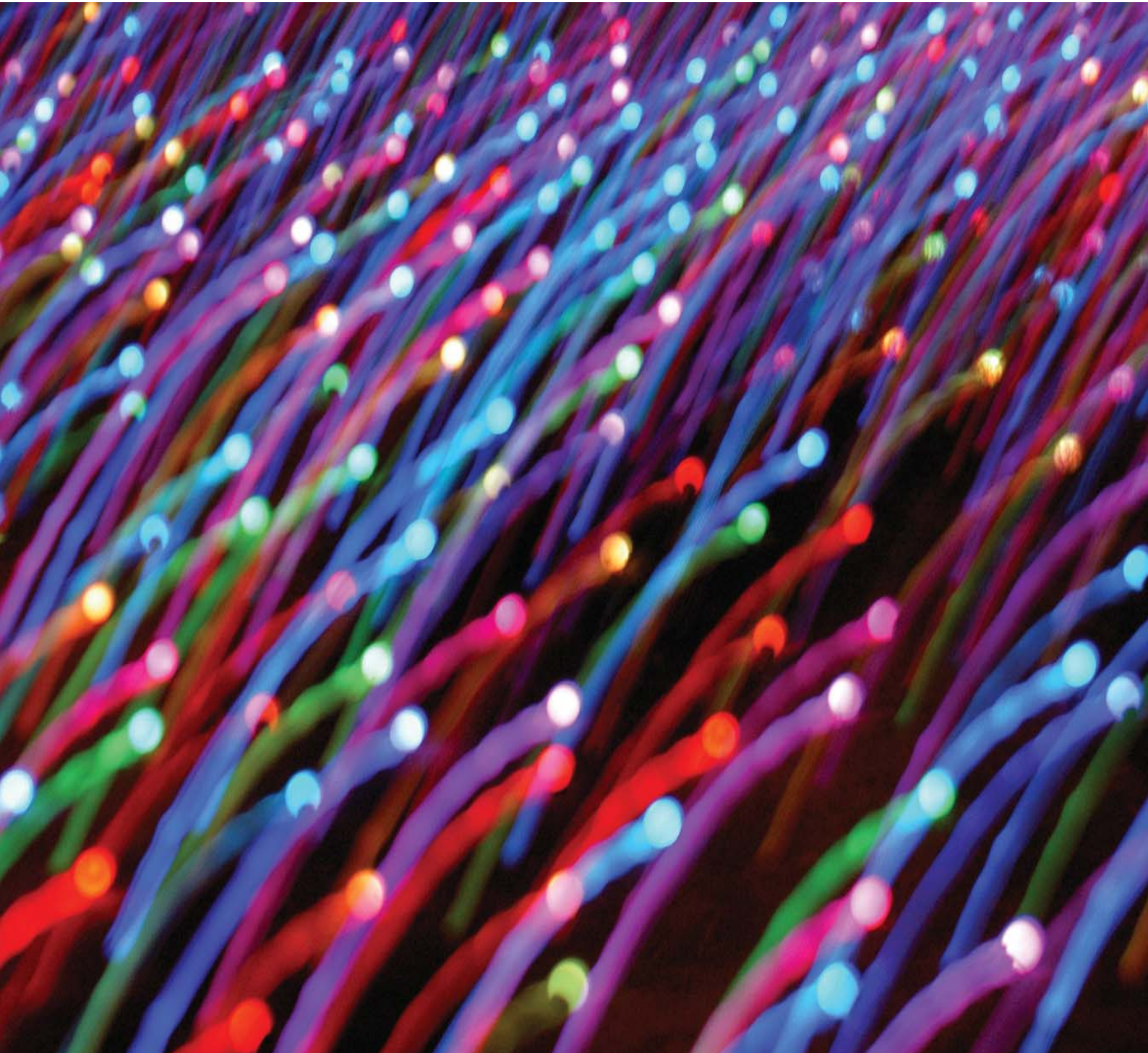
REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

**Escuelas de éxito.
Características y experiencias**

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **4**/2014/Número extraordinario



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 4/JUNIO 2014/NÚMERO EXTRAORDINARIO

ESCUELAS DE ÉXITO. CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente
Roberto Mur Montero
Consejero de la Comisión Permanente
Jesús Pueyo Val
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frias del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardaji
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i Garcia
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1bwWS45>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-14-177-X

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es



Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

Emiliana Vegas, *Jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo* **5**

Aspectos generales

50 años del movimiento de "escuelas eficaces": lecciones aprendidas para el siglo XXI. María Castro Morera **9**

Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. Luis Lizasoain Hernández y Araceli Angulo Vargas **17**

PISA para Centros Educativos. Un proyecto internacional para el éxito escolar. Ismael Sanz Labrador y Guillermo Gil Escudero **29**

Las escuelas de éxito. Características y experiencias. Las escuelas de éxito. Características y experiencias **39**

Buenas prácticas en escuelas de éxito españolas

La transformación del CEIP "Ramiro Soláns" a través del Proyecto Global de centro "Entre Todos". Rosario Blanco Martínez, Rosa Llorente y el claustro de profesores del CEIP "Ramiro Soláns" de Zaragoza (Aragón) **43**

Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo. Profesorado del "CIFP Mantenimiento y Servicios a la Producción". Langreo (Principado de Asturias) **59**

Proyecto Newton. Matemáticas para la vida: una vía para el aprendizaje significativo de las matemáticas. Consejo Escolar de Canarias y la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton" **69**

Integración familiar y cultural: caminando hacia el éxito escolar. CEIP "Santa Amelia". Ciudad Autónoma de Ceuta. Rafael Carlos Falcón Ibarra, Secretario del CEIP Santa Amelia **77**

Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito. IES "Lancia", León (Castilla y León). Director del IES "Lancia" **93**

Los premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y la lectura. IES "Rosalia de Castro", Santiago de Compostela (Galicia). Ubaldo Rueda Soto, Maribel Martín Misol, Margarita Prado Fernández, Rosa López Gato y Francisco López Piñeiro **101**

Gestión de calidad y autonomía, una experiencia de éxito. IES "La Flota", Murcia (Región de Murcia). José Hernández Franco y M^a Antonia López Megías **111**

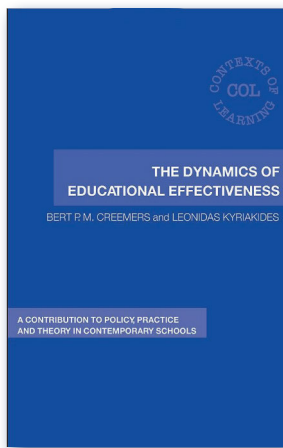
Recensiones de libros

"La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo" (Shirley, D.; Hargreaves, S. 2012). José Manuel Arribas Álvarez **125**

"Why not the best schools?" (Caldwell, B.; Harris, J., 2008). Verónica Azpillaga Larrea **130**

"Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop" (Braun, H.; Chudowsky, N.; Koenig, J. 2010). Luis Joaristi **134**

"The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools" (Creemers, B. y Kyriakides, L., 2008). Samuel Gento Palacios **138**



The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools

Creemers, B. y Kyriakides, L.

Abingdon, Oxon: Routledge, (2008).

La primera impresión que produce la lectura del título de este libro es la confirmación de que la efectividad o calidad de la educación constituye un tema de gran impacto social en el mundo actual. Su efecto sobre la integración social y el bienestar de los ciudadanos resulta cada vez más evidente, hasta el punto de poder afirmarse que a mayor y mejor educación más posibilidades tiene una persona de conseguir una posición reconocida y valorada.

El informe de la OCDE (en inglés 'OECD') 'Pisa 2012'¹ destaca como factores que parecen estar incidiendo en mayor medida en los buenos resultados de los diferentes sistemas educativos los siguientes: la formación del profesorado; el reconocimiento y prestigio de los profesores; la autonomía de las instituciones educativas; el apoyo a estudiantes que necesitan ayuda; el esfuerzo de los estudiantes; y la colaboración entre docentes, padres y directivos de instituciones y autoridades.

Los autores del libro que aquí se reseña constituyen académicos de reconocido prestigio en la investigación educativa y, más concretamente en el ámbito de la investigación evaluativa sobre efectividad de la educación: especialmente destacables son los trabajos del Dr. Bert P.M. CREEMERS, profesor en la Universidad de Groningen, en Holanda; el Dr. Leónicas Kyriakides, profesor en la Universidad de Chipre ha realizado, también, un buen número de trabajos sobre esta temática.

Al posicionarnos sobre el contenido del libro es previsible la aparición de algunos interrogantes tales como los siguientes: ¿qué se entiende, realmente, por efectividad de la educación?; ¿existe alguna diferencia entre este término y el de mejoramiento o mejora de tal educación?; ¿qué relación existe entre 'input' (recursos de entrada) y 'output' (resultados)?; ¿la utilización de 'accountability' (rendición de cuentas) sirve realmente a la efectividad o calidad de la educación?; ¿es posible aislar las variables que determinan la efectividad de la educación?; ¿existe algún modelo válido y fiable que nos permita estimar la efectividad de la educación en un determinado contexto y nivel?

Los propios autores buscan una respuesta a tales interrogantes, aunque ciertamente dejan sin resolver otras y proponen que se siga estudiando e investigando sobre esta temática. Sí apuntan, junto a otras opiniones, que "los sistemas de rendición de cuentas, basados en estándares externos, han conducido a un uso indebido de los estudios sobre efectividad" (pág. 241).

En torno a estas y otras cuestiones, el libro destaca la contribución que los estudiosos e investigadores de la educación pueden aportar, al señalar que, si bien los investigadores no deben determinar las metas y objetivos de la educación (cuya decisión corresponde en última instancia a las autoridades políticas), sí pueden contri-

buir eficazmente a la discusión sobre la efectividad de la educación. Su influencia puede ser mayor en sistemas descentralizados y con alto nivel de autonomía institucional. Además, la participación de profesionales y de sus organizaciones es una necesidad en asuntos sociales donde las decisiones se toman a nivel político.

Ante la contribución que representa este trabajo de dos experimentados académicos e investigadores, cabe preguntarse: ¿Cuál es la aportación que dicho trabajo representa para la mejora de la calidad de nuestra educación? Los propios autores aclaran que su intención es ofrecer un 'modelo dinámico' que sirva de elemento de reflexión y, en lo posible, de actuación práctica a los responsables políticos y a cuantos intervienen en la acción educativa: "Aparte de la contribución a la teoría y a la investigación sobre efectividad de la educación, que es nuestra dedicación básica, esperamos que este modelo dinámico pueda promover la educación, pues éste es, en último término, el objetivo que compartimos" (pág. 267).

En definitiva, los autores tratan de mejorar la práctica educativa, para lo cual ofrecen un enfoque teórico, basado en evidencias, de cómo una política escolar centrada en la enseñanza, el clima escolar y una misión compartida inciden sobre el rendimiento de los estudiantes, tanto en el desarrollo cognitivo como en el de tipo afectivo. Insisten, a tal efecto, en la necesidad de considerar la relación existente entre la actuación del profesor y la calidad o efectividad de la institución educativa, sin olvidar, naturalmente, el nivel y la actuación de los propios estudiantes. Y subrayan, también, la necesidad de utilizar sistemas de evaluación de la enseñanza y de la institución educativa con un enfoque formativo y de aplicación a la práctica.

Al reconocer que existe una "importante carencia de modelos teóricos adecuadamente desarrollados sobre la efectividad de la institución escolar" (pág. 6) y ante la evidencia de modelos reduccionistas de evaluación de la calidad de la educación (centrados casi exclusivamente en el lenguaje, matemáticas y ciencias), el libro se plantea la necesidad de ofrecer un nuevo fundamento teórico que constituya una estructura básica para la investigación sobre la efectividad de la educación.

Es bien sabido que el conocimiento se construye sobre otros conocimientos previamente existentes e, incluso, sobre precedentes o antecedentes que, si bien no han abordado la temática específica que se trata, sí han contribuido a despertar inquietudes o deseos de proceder a nuevos descubrimientos. Los autores del libro que aquí se reseña subrayan como precedentes de la preocupación por la investigación sobre efectividad de la educación, los trabajos de

1. OECD (2013). *PISA 2012 Results. What Students Know and Can Do- Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris. OECD.

EDUCATIONAL EFFECTIVENESS

COLEMAN y otros (1996)² y de JENKS y otros (1972)³. El primero de ellos constituye una aportación de carácter fundamentalmente sociológico y el segundo lo es de tipo esencialmente psicológico. En ambos estudios se destaca la importancia del contexto de los estudiantes y de su familia como factores fundamentales que determinan el rendimiento de tales estudiantes.

Y, aparte los anteriores estudios que ponen en cuestión la efectividad de la educación que se lleva a cabo en las instituciones educativas formalizadas, ¿se ha producido algún otro movimiento que reivindique la contribución de tales instituciones a la educación? Una publicación que en Estados Unidos tuvo un gran impacto es, precisamente la que llevaron a cabo en 1995 los autores BERLINER, y BIDDLE⁴. En esta publicación sus autores defienden la contribución de las escuelas públicas en Estados Unidos de Norteamérica a la formación de los ciudadanos de ese país.

Más próximos a la propuesta que realizan los autores cuyo libro se reseña, los propios autores del mismo aluden a algunos otros estudios cuya contribución estiman de interés para sus planteamientos. A este respecto, se pronuncian: "El estudio de perspectivas sobre disciplinas, criterios y metodologías de investigación es básico para el desarrollo de una estructura teórica que incorpore e integre las distintas perspectivas teóricas sobre las que se fundamentan los modelos actuales de efectividad" (pág 12).

Reconociendo, por tanto, que la propuesta que se plantea en este libro referenciado no se ha producido 'ex novo', sino que ha tenido en cuenta otros estudios sobre la misma temática, sus autores hacen particular referencia a algunas fuentes cuya aportación han tomado en consideración. Se refieren así, a la contribución de BROOKOVER y otros (1979)⁵ en estados Unidos de Norteamérica y a la de RUTTER y otros (1979)⁶ en el Reino Unido, que examinan la evidencia del poder potencial de la escolarización en instituciones educativas para contribuir a las oportunidades vitales de los estudiantes.

Otra contribución referenciada alude a las aportaciones SCHEERENS y BOSKER (1997)⁷ y a las de TEDDLE y REYNOLDS (2000)⁸, en las que a lo largo de 25 años se recogen datos en diferentes países para extraer factores que explican las diferencias de efectividad en las instituciones escolares.

También parece oportuno destacar la referencia que se hace de la publicación de EDMONDS (1979)⁹, algunas veces criticada por sus bases metodológicas, en la que se hace referencia a 5 factores que guardan relación con el éxito educativo, a saber: un fuerte liderazgo educativo; las altas expectativas sobre el éxito de los estu-

diantes; el énfasis en la adquisición de las destrezas básicas; la existencia de un clima de seguridad y orden en el aula y en la institución educativa; y la frecuente evaluación del progreso de los estudiantes. Ciertamente es que, con posterioridad a esta obra, se han desarrollado modelos más refinados.

Como síntesis de estas aludidas publicaciones y de algunas otras relacionadas con la temática que abordan, los autores del libro objeto de la presente reseña se refieren a tres perspectivas básicas que tratan de explicar por qué y cómo determinados rasgos contribuyen a la efectividad de la educación que se lleva a cabo en instituciones educativas formalizadas: se trata de la perspectiva o enfoque economicista, el sociológico y el psicológico.

El enfoque economicista relaciona la educación con procesos productivos y establece una relación entre el 'input' (recursos de entrada) y el 'output' (resultados educativos). Se alude, como contribución, entre otras, a las aportaciones de MONK (1992)¹⁰ y a las de CHENG (1993)¹¹. Sin embargo, algunos estudios, como los de HANUSHEK (1986)¹² y del propio CREEMERS (1994)¹³, ponen de manifiesto que la reducción del número de estudiantes por profesor o el incremento del gasto en educación no necesariamente resulta en mejores resultados educativos. La evidencia que ponen de relieve los últimos estudios citados conduce a la constatación de un hecho que cada vez se pone más de manifiesto, cual es la importancia del profesor, como factor fundamental del éxito en educación.

La perspectiva sociológica relaciona la varianza en los resultados académicos de los estudiantes con el conocimiento previo, que guardan estrecha relación con su propio entorno: se alude así, al nivel social económico y cultural de la familia, al capital socio cultural del entorno, al género, origen étnico y grupo de relación, entre otros aspectos. Se mencionan, en relación con tal perspectiva o enfoque, entre otras aportaciones, las de CAMPBELL y otros (2004)¹⁴ y las OPDENAKKER y VAN DAMME (2006)¹⁵. Dentro de este enfoque sociológico, el clima escolar, la cultura y las estructuras de las instituciones educativas han sido tratados como los factores más importantes del éxito educativo en tales instituciones. Una conclusión importante de este enfoque es, precisamente, la necesidad de promover la equidad en el acceso a la educación y en el adecuado tratamiento de la diversidad.

El enfoque psicológico considera la relación existente entre el éxito o efectividad de la educación y las características propias del estudiante: se alude, así, a sus capacidades, a su motivación, a su estilo de aprendizaje y a los procesos a través de los cuales lleva a cabo tal aprendizaje (tiempo dedicado, perseverancia o persistencia). Como aportaciones a tal enfoque se alude a las de CARROLL (1963)¹⁶ y a las de SCHEERENS y CREEMERS (1989)¹⁷. Además de las capacidades del estudiante, este enfoque considera como facto-

2. COLEMAN, J.S, CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.F., McPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. y YORK, R.L. (1996). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC.: US Government Printing Office.

3. JENKS, C., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. y MICHELSON, S. (1972). *Inequality: a Reassessment of the Effects of Family and Schooling*. New York: Basic Books

4. BERLINER, D.C. y BIDDLE, B.J. (1995) *The Manufactured Crisis. Reading*, MA: Library of Congress.

5. BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P. SCHWEITZER, J. y WISENBAKER, J. (1979). *School Systems and Student Achievement: Schools Make a Difference*. New York: Praeger.

6. RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. OUSTON, J. y SMITH, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

7. SCHEERENS, J. y BOSKER, (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.

8. TEDDLE, C. y REYNOLDS, (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

9. EDMONDS, R.R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37 (1): 15-27.

10. CHENG, Y.C. (1993). "Profiles of organizational culture and effective schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2): 85-110.

11. MONK, D.H. (1992). "Education productivity research: an update and assessment of its role in education finance reform". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (4): 307-33

12. HANUSHEK, (1986). "The economics of schooling: production and efficiency in public schools". *Journal of Economic Literature*, (24): 1141-1177.

13. CREEMERS (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

14. SCHEERENS, J. y CREEMERS, B.P.M. (1989). "Conceptualizing school effectiveness". *International Journal of Educational Research*, 13: 691-706

15. OPDENAKKER, M.C. y VAN DAMME (2006). "Differences between secondary schools: a study about school context, group composition and types of schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1): 87-117

16. CARROLL, J.B. (1963). "A model of school learning". *Teachers College Record*, 64: 723-733.

17. CAMPBELL, R.J., KYRIAKIDES, L. MUIJS, R.D. y ROBINSON, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: a Differentiated Model*. London: RoutledgeFalmer

res de éxito académico las condiciones en que el estudiante lleva a cabo el aprendizaje, así como su actitud hacia el objeto de estudio.

Dentro de este enfoque o perspectiva psicológica, algunos autores como BROPHY Y GOOD (1986)¹⁸ o como TEDDLER Y REYNOLDS (2000)¹⁹ han puesto el énfasis en los procesos de aprendizaje e instrucción, como factores básicos de la efectividad de las instituciones escolares. Este planteamiento lleva, de nuevo, a la consideración del papel relevante que juega el profesor en la efectividad de la educación y de las instituciones educativas.

Las tres perspectivas mencionadas están, en alguna medida, presentes en el modelo que nos presentan los autores del libro que aquí se referencia y que se fundamenta en la compleja naturaleza de la efectividad educativa y en la consideración de los múltiples factores que operan sobre ella en diferentes niveles. Cabe, entonces, preguntarse: ¿cuáles son los rasgos o características del modelo de efectividad educativa que aquí se presenta y que ha sido inicialmente diseñado por el propio CREEMERS (1994)²⁰?

Por supuesto, el modelo tiene en cuenta las aportaciones de otros investigadores sobre la efectividad de la educación y considera como fundamentos del mismo los aspectos siguientes: la atención a los objetivos que actualmente se plantean a la educación (desarrollo de competencias, promoción de habilidades meta-cognitivas, facilitación del empleo de las tecnologías de la comunicación y la información, desarrollo del ser humano en la dimensión cognitiva, afectiva y psicomotriz); la necesaria atención a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje (entre ellas, las que implican el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo o la promoción de la creatividad de los estudiantes); la introducción en la educación de nuevos recursos (entre ellos los de carácter tecnológico, los de acceso a la información y los de acopio de la misma); la necesidad de definir más ampliamente la valoración de los resultados de la educación (que produce diferentes efectos sobre los estudiantes); la conveniencia de considerar que la relación entre los factores de éxito o efectividad puede no ser lineal (aunque se admite la interrelación entre los múltiples factores que determinan tal efectividad); y la oportunidad de evaluar los diferentes factores que determinan la efectividad atendiendo a las dimensiones que el modelo propone.

Característica fundamental del modelo propuesto en esta publicación es, precisamente, el mayor énfasis que se otorga a las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y, por tanto, la especial consideración que se concede a la superior relevancia de factores que operan en el ámbito de la actuación del profesor y en el nivel de aula: “Este nivel es más significativo que el del centro y el del sistema educativo” (pág. 90). En definitiva, el modelo pone particular énfasis en el papel del profesor como el factor más determinante de la efectividad o calidad de la educación: “Se espera que profesores efectivos propongan diferentes sistemas de apoyo al aprendizaje a diferentes grupos de estudiantes, para ayudarlos a alcanzar diferentes tipos de objetivos” (pág. 6).

Basándose en los anteriores supuestos, los autores del libro plantean un modelo de efectividad de la educación comprensivo, genérico, multinivel y dinámico, con el que tratan de evadir las críticas que a la valoración de dicha efectividad se plantean en relación con los diseños de investigación, con el muestreo para la recogida de información, así como con las técnicas de procesamiento de datos empíricos. Considerando que la efectividad de la educación constituye un constructo complejo y difícil de determinar, se propone este modelo dinámico, cuya intención final es la mejora de la práctica, enfocado sobre todo al nivel de aula, aunque también alude a otros niveles que afectan a la calidad o efectividad de la educación y en los que se consideran factores interrelacionados como predictores de dicha calidad.

¿Cuáles son, entonces, los niveles que guardan relación con la efectividad o calidad de la educación? El modelo que presentan los

autores de este libro se refiere a los siguientes: los estudiantes; los profesores; el contexto y el sistema.

Los factores que, relativos a los estudiantes, pueden considerarse como predictores de calidad o efectividad educativa se refieren, tanto a las características psicológicas de tales agentes de su propia educación, como a factores sociológicos que puedan afectarlos. Entre estos últimos se cita al contexto social (donde se incluyen factores étnicos o de género), al de tipo económico o al de carácter cultural. Entre las diversas fuentes que han sido analizadas para determinar los aspectos psicológicos, aparte de otros autores contemporáneos, se cita a ALLPORT (1937)²¹. Entre tales aspectos se mencionan las aptitudes de los estudiantes (donde sitúan la inteligencia general, el conocimiento previo o la actitud); sus expectativas; su personalidad (que entienden como el modo particular de relacionarse con el entorno y que tiene que ver con los estilos de aprendizaje, de los que destacan como más relevantes aquellos que determinan un elevado nivel de autogobierno intelectual); y la motivación (causante de la perseverancia o tiempo de dedicación).

Como rasgos de personalidad que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes se mencionan, también, los de extraversión, amabilidad, rectitud, bajo nivel de neuroticismo y apertura a la experiencia. La adecuada utilización de las oportunidades para aprender se considera, asimismo, un factor determinante del éxito de los estudiantes. Se afirma, además, que, si bien las actitudes de los estudiantes hacia las reformas educativas raramente se tienen en cuenta, este aspecto viene siendo destacado últimamente como determinante del éxito o efectividad en el aprendizaje. Como apoyo a tal aseveración se menciona, entre otros autores, a PONTE y otros (1994)²².

Los profesores son considerados como el componente central de la instrucción a nivel del aula y el factor fundamental de la enseñanza y del éxito en la innovación educativa: “El profesor, más que la propia clase o el efecto de la institución escolar es el factor que mejor explica la variación en el éxito del estudiante” (pág. 64). Ello no obstante, los autores del libro aclaran que “las características del contexto del profesor no se incluyen en el modelo, dado que éste se concentra en el aprendizaje de los estudiantes y en el éxito de éstos últimos” (pág. 103).

El nivel del aula de clase es, por tanto, considerado como la situación más relevante, en el que destaca especialmente el comportamiento del profesor. Se reconoce, en todo caso, que este comportamiento puede ser influenciado por otros niveles, que determinan las condiciones en las que se desenvuelve la acción en el aula. Se aclara, asimismo, que “en estudios comparados de tipo internacional la presentación de los contenidos del currículo por el profesor ha venido denominándose como ‘oportunidad de aprendizaje’, algunos de cuyos componentes o rasgos pueden ser: la estructuración de contenidos; el comienzo con una visión general; la revisión de los objetivos; la presentación de contenidos que han de desarrollarse; la señalización de la transición entre partes de una lección; la llamada de atención sobre las ideas fundamentales; y la revisión final de las principales ideas.

El nivel de aula es considerado como el más representativo de la efectividad de la educación y, dentro de tal nivel, el comportamiento del profesor se entiende como el factor más determinante de la efectividad o calidad de la educación. Por tal motivo, los autores del modelo señalan que la estructura básica para medir la calidad de la educación en el aula puede utilizarse para medir la calidad o efectividad en los otros niveles, ya sea el de la propia institución escolar, el del contexto o el del propio sistema educativo.

El modelo dinámico propuesto para estimar la calidad o efectividad educativa se estructura en torno a 8 factores básicos que, a su vez, pueden ser valorados a tenor de 5 dimensiones. Los factores básicos son los siguientes: orientación (como provisión o presentación de objetivos); estructuración (puesta en relieve de las diferentes partes); modelo de enseñanza (para ayudar al estudiante a

18. PONTE, J.P., MATOS, J.F., GUIMARAES, H.M., LEAL, L.C. y CANAVARRRO, A.P. (1994). “Teachers’ and students’ views and attitudes towards a new mathematics curriculum: a case study”. *Educational Studies in Mathematics*, 26: 347-365

19. TEDDLER, C. y REYNOLDS, (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

20. CREEMERS (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

21. ALLPORT, G. (1937). *Personality: a Psychological Interpretation*. New York: Holt.

22. BROPHY, J. y GOOD, T.L. (1986). “Teacher behaviour and student achievement”. En WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd. Edit.). New York: Macmillan, pp. 328-375.



desarrollar la competencia de auto-gobierno); la aplicación (como transferencia práctica de los conocimientos); la formulación de preguntas (empleo de técnicas de cuestionamiento, utilización de 'feed-back' o retroalimentación); evaluación (con enfoque esencialmente formativo); gestión del tiempo (para la promoción del tiempo de dedicación a la tarea); y la creación de un entorno de aprendizaje (como constructivo interactiva con participación del profesor, de los estudiantes, de otros profesores y de otras instituciones o entidades implicadas en la efectividad de la educación).

Cada uno de los factores aludidos puede ser evaluado teniendo en cuenta las dimensiones que figuran a continuación: frecuencia (cuánto o cuántos); enfoque (propósito, especificidad, aspecto al que se dirige); etapa (parte o etapa, período, continuidad, flexibilidad, tratamiento longitudinal); calidad (claridad, impulso motivador, efecto de apoyo, concreción, acomodación a enfoques o teorías); diferenciación (acomodación a estudiantes y a entornos específicos, especialmente a aquellos que ponen de manifiesto alguna mayor necesidad).

Los autores del modelo afirman que la estructura básica de efectividad o calidad diseñada para el nivel de aula, y especialmente orientada al comportamiento del profesor, puede ser utilizada para la valoración de los restantes niveles, a saber: la institución educativa (en la que se destaca la mayor trascendencia del valor añadido derivado del mejoramiento, por encima de la acomodación a estándares externos); el contexto (cuyos valores deberían ser propicios a la consideración de la importancia de la educación y a la promoción de la igualdad de oportunidades); y el sistema educativo (cuya gestión debe ir, fundamentalmente orientada a la creación de entornos de aprendizaje que propicien la efectividad o calidad de la educación).

Los autores del libro insisten en que el modelo que plantean debe ser validado y contrastado con la práctica. Por ello, invitan al lector a llevar a cabo acciones tales como: estudios longitudinales sobre efectividad de la educación; meta-análisis; estudios internacionales de tipo comparado; e investigaciones experimentales que midan la relación entre factores y efectividad de la educación.

Aunque el contenido del libro resulta denso y, en ocasiones, algo asistemático, reiterativo y falto de concreción, ofrece, sin embargo, una buena base teórica para avanzar en el estudio de factores y dimensiones que determinan la efectividad de la educación, tanto en el aula como en las instituciones educativas y en el propio sistema educativo. Al igual que ocurre en otros informes internacionales (entre ellos los de PISA, PIRLS o TIMMS), los autores reiteran que el éxito de los estudiantes es el resultado más importante de la educación y el comportamiento del profesor el factor más determinante de la efectividad o calidad de tal educación.

Samuel Gento Palacios

Catedrático de Universidad en la UNED, donde fue Vicedecano de la Facultad de Educación.