

UNA APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE RESULTADOS POR EL PROFESORADO

Relations between perceptions and outcomes in the assessment of school effectiveness

ARTURO GALÁN GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARIO MARTÍN BRIS Y JUAN CARLOS TORREGO SEIJO

Universidad de Alcalá

Introducción. La eficacia escolar de los centros educativos ha sido medida tradicionalmente mediante los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas de rendimiento. Sin embargo, hay otros productos educativos igualmente importantes y otras formas de medir dichos productos. Analizar la percepción de los profesores es un modo de verificar la consecución de los objetivos educativos del centro escolar. *Método.* Mediante una investigación descriptiva y correlacional se analizan, por una parte, las calificaciones escolares de los alumnos a partir de los registros oficiales de los centros escolares de la muestra; por otra parte, mediante un cuestionario, se estudian las percepciones del profesorado sobre la consecución de distintos objetivos educativos. Se ha utilizado análisis factorial exploratorio para analizar la estructura del constructo *eficacia percibida*. La muestra está compuesta por 15 centros de Educación Secundaria Obligatoria y 346 profesores de la Comunidad de Madrid. *Resultados.* Los resultados revelan una alta tasa de fracaso escolar (33%), en términos de no obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La eficacia percibida se compone de dos factores: uno relacionado con los objetivos del centro y otro con los objetivos de los alumnos. Finalmente, no se observa correlación entre la percepción de los profesores sobre los resultados de los alumnos y los propios resultados académicos registrados en los documentos oficiales de los centros. *Discusión.* La ausencia de correlación entre medidas perceptivas y objetivas requiere un estudio en mayor profundidad. Aspectos como la variabilidad perceptiva intracentros, la composición de la muestra o la unidad de análisis demandan nuevos análisis en futuras investigaciones.

Palabras clave: *Eficacia escolar, Escuelas eficaces, Evaluación, Percepción profesorado, Resultados de aprendizaje, Educación Secundaria.*

Introducción

Buscar la calidad educativa a través de la eficacia viene siendo la piedra de toque del *movimiento de las escuelas eficaces*. Mortimore (1998: 148), uno de sus máximos exponentes en el Reino Unido, se pregunta: «¿Cuál es el núcleo intelectual del trabajo sobre las escuelas eficaces? Bastante simple, es la búsqueda de caminos —tanto adecuados como fiables— para medir la calidad de la escuela». En este sentido, la eficacia sería una forma de *medir* la calidad para posteriormente dar un juicio sobre ella, esto es, *evaluar* la calidad. Sin embargo, aun escogiendo la vía de la eficacia para tener una idea de la calidad educativa, no nos vemos libres de tomar postura ante los interrogantes profundos que plantean la teoría y la práctica educativa: ¿cuáles son los objetivos de la educación, quién debe establecerlos...? Preguntas siempre sujetas a principios filosóficos, culturales, religiosos, ontológicos, sociológicos, ideológicos y personales. La solución, desde el prisma de las escuelas eficaces, ha sido definir unos objetivos que generaran la menor controversia posible. Su opción ha sido definir el *rendimiento académico de los alumnos como criterio de eficacia*. Su meta, explicar cómo un centro educativo puede conseguir el mejor rendimiento académico posible de todos sus alumnos, lo cual, como era de esperar, ha recibido fortísimas críticas. De hecho, son los mismos promotores del movimiento de las escuelas eficaces los que consideran necesario encontrar métodos de medida suficientemente complejos como para medir también otros productos educativos como los aspectos éticos y morales, el comportamiento, la satisfacción, etc. (Rutter *et al.*, 1979; Smith y Tomilson, 1989; Reynolds y Creemer, 1990; Mortimore y Stone, 1991), pero estos métodos todavía están poco desarrollados.

La elección del rendimiento académico como criterio de eficacia, es decir, como producto educativo final, cabría situarlo dentro de los modelos de evaluación centrados en los resultados. Resultados que pretenden ser objetivos, tanto en su medida como en su interpretación.

No es difícil deducir la influencia del paradigma positivo-racionalista y de las funciones de producción empresarial en estas elecciones. A nuestro juicio, este paradigma no debe utilizarse como el único marco metodológico para explicar la realidad educativa, pero sí puede ser adecuado para estudiar ciertas facetas de la misma. Es más, las metodologías de análisis cuantitativo permiten también analizar valoraciones más subjetivas, como son las percepciones de los sujetos implicados en la enseñanza.

Los objetivos fundamentales de este trabajo son tres:

1. Analizar la percepción del profesorado sobre la eficacia de su centro escolar.
2. Describir la percepción del profesorado sobre el rendimiento cognitivo de los alumnos.
3. Analizar la coherencia entre los resultados académicos y la percepción que tiene sobre ellos el profesorado.

La eficacia en los centros educativos

El estudio de la eficacia de los centros educativos comienza en Estados Unidos con el movimiento de las escuelas eficaces entre el final de la década de los sesenta y el principio de los setenta. Pero este movimiento no surgió espontáneamente. El detonante fue el *Informe Coleman* (1966) sobre la *igualdad de oportunidades educativas*. El estudio puso de manifiesto la decisiva influencia del origen étnico y socioeconómico en el ámbito de la escuela y la escasa repercusión de la propia escuela y los profesores. Nuevos análisis de los datos y estudios posteriores no hicieron más que corroborar las conclusiones iniciales (Coleman *et al.*, 1972; Hauser *et al.*, 1976; Jencks *et al.*, 1979; Alexander y Eckland, 1980): la influencia de las características de la escuela eran muy pequeñas después de eliminar el efecto del estatus socioeconómico de las familias de los alumnos.

En reacción al *Informe Coleman* y a sus seguidores, surgieron multitud de críticas por la interpretación reduccionista que se hizo de las características de la escuela, limitándose a algunas como el número de libros en la biblioteca, la antigüedad del edificio, la formación y los salarios de los profesores y el gasto por alumno. Por este motivo, además de las críticas metodológicas, empezaron a proliferar estudios, primero en Estados Unidos y el Reino Unido y, más tarde, en Holanda, Australia, Asia y otros países europeos, para demostrar que la escuela sí podía ejercer un influjo positivo en el éxito académico de los alumnos, más allá del nivel socioeconómico de sus familias y otras variables de entrada. Las líneas de investigación seguidas en los primeros años (igualdad de oportunidades, funciones económicas de producción y evaluación de programas compensatorios) no eran propiamente estudios de eficacia escolar; surgieron específicamente como reacción al *Informe Coleman*. Pero tanto Coleman como Jencks lo que estudiaban era la igualdad o desigualdad de oportunidades, no la eficacia escolar.

Para invalidar las conclusiones de dichos autores, el punto de vista que adoptó el movimiento de las escuelas eficaces se basó en una pregunta social y científicamente interesante: ¿qué es lo que funciona en educación? Es decir, ¿qué características, variables o factores hacen que los centros educativos funcionen eficazmente y de qué modo tales factores pueden ser incluidos en los currículos escolares nacionales o en los métodos de enseñanza de los profesores?

Los resultados obtenidos por el movimiento de escuelas eficaces y mejora escolar han sido muy interesantes a lo largo de las tres generaciones de estudios (Galán, 2004), en especial por la aplicabilidad de los hallazgos para políticos, directores y profesores. En este sentido parece que, desde la década de los noventa, las líneas de investigación sobre eficacia escolar, por una parte, y mejora escolar, por otra, van de la mano, ya que la una sin la otra pierde todo su sentido. No obstante, Carrasco (2008: 7) afirma

que las ramas de eficacia y mejora tienden a divorciarse: mientras la rama de eficacia escolar continúa con un foco explícito en el estudio de un conjunto de factores que explican las diferencias de efectividad entre escuelas, el enfoque de mejora, en cambio, se detiene en los procesos escolares, se ocupa de la capacidad para cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora una definición de calidad educativa que expande el foco en pruebas estandarizadas que, tradicionalmente, ha caracterizado a la línea de efectividad escolar. Sin embargo, la gran referencia sobre los estudios de eficacia y mejora escolar, el *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Townsend, 2007), sigue llevando ambas líneas de la mano. De hecho, el propio Townsend (2007: 4) afirma que el desarrollo de ambas disciplinas (eficacia y mejora) está enlazado tanto para los defensores como para los críticos del movimiento.

En una necesaria referencia a nuestro contexto, la investigación en Iberoamérica, tal y como destaca Murillo (2003 y 2007), ha mostrado que la calidad y cantidad de trabajos sobre eficacia escolar son, al menos, aceptables. Sin embargo, dichas investigaciones han tenido una repercusión muy pequeña en el mundo académico y en la toma de decisiones. En España se han producido investigaciones en las cuatro líneas destacadas por Murillo (2003): estudios de eficacia escolar; estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores y rendimiento; evaluaciones de programas de mejora; y estudios etnográficos sobre la escuela. Situamos este estudio en la segunda línea. Aunque la producción española es abundante, pueden destacarse los sencillos estudios originales del CIDE (1995) dirigidos por Muñoz-Repiso, que desembocan en el modelo multinivel de Murillo (2004), junto con la participación de España en distintos proyectos internacionales patrocinados por la UNESCO y el Convenio Andrés Bello. La Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) y sus tres revistas

de investigación asociadas son un excelente botón de muestra del estado de la investigación en este campo.

La mayoría de las críticas recibidas por el movimiento de eficacia escolar se basan en la descontextualización de los estudios, en la utilización de las características de eficacia como recetas médicas para la educación aplicadas indiscriminadamente en los programas de mejora y en la pobre medida de los resultados o el producto educativo (rendimiento de los alumnos mediante tests estandarizados). Así, por ejemplo, Lingard, Ladwing y Luke (1998) afirman no oponerse al empirismo per se, sino al «apresurado, abstracto y descontextualizado empirismo de la investigación sobre eficacia escolar». Para estos autores, se necesita un nuevo vocabulario que empiece a establecer otro marco y otra mentalidad sobre lo que son los resultados, los efectos de la escuela y la forma de medirlos (nuevas sensibilidades ciudadanas, nuevas prácticas culturales). Slee y Weiner (1998) critican la visión simplista en la evaluación de los efectos de la escuela, reduciendo el aprendizaje a fragmentos de conocimiento académico evaluables y comparables. Aunque Lauder, Jamieson y Wikeley (1998: 66) reconocen que «hay algunas características identificables de la escuela que están sistemáticamente implicadas en la eficacia escolar, éstas no son de ninguna forma recetas para el éxito», haciendo de nuevo referencia a la visión simplista en la utilización de los indicadores de eficacia. Además, las ideas de eficacia escolar llevan a los directores a guiarse por ellas, puesto que la evaluación de su misma labor sólo será positiva en la medida en que coincida con aquel modelo de eficacia.

Nuestro estudio se centra en la *medida de la eficacia escolar*, aportando nuevas medidas de la eficacia más allá de rendimiento académico de los alumnos. Concretamente, buscamos la relación de las medidas de rendimiento obtenidas en los centros escolares con la percepción del rendimiento y otros productos por parte de los profesores sobre distintos componentes de los

resultados educativos. Así, si bien es cierto que en algunos países existe cierta tradición de utilizar pruebas estandarizadas para evaluar frecuentemente el rendimiento de los alumnos, este no es el caso de España. No obstante, en los últimos años va aumentando la conciencia de los políticos y administradores sobre la importancia de conocer los resultados de los alumnos a través de pruebas estandarizadas y externas a los centros. Esto se puede estar produciendo, en parte, por nuestros controvertidos resultados en estudios internacionales como PISA y, por otra parte, por la necesidad de rendición de cuentas sobre la inversión realizada en educación y la toma de decisiones en función de los resultados.

Método

Hemos realizado el estudio desde un paradigma cuantitativo, a través de un diseño no experimental de corte correlacional, en la línea de la mayoría de los estudios de investigación evaluativa. El análisis realizado se basa en técnicas descriptivas de carácter exploratorio. El diseño general del estudio se dirige a conocer la eficacia escolar en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, partiendo de los distintos indicadores definidos para medir el constructo «eficacia».

Instrumentos de recogida de información

La recogida de datos se ha realizado utilizando dos instrumentos: por una parte, una escala tipo Likert de seis puntos (1-6) elaborada ad hoc¹ para medir la *eficacia escolar percibida* por los profesores (Martín, Galán, Torrego y Armengol, 2003) y, por otra, se tomaron medidas *objetivas* de la *eficacia académica* (*rendimiento académico* de los alumnos) a partir de los *documentos organizativos del centro*. Los datos recogidos en el curso cuarto de Educación Secundaria Obligatoria fueron:

- Porcentaje de aprobados en Matemáticas.
- Porcentaje de aprobados en Lengua.

TABLA 1. Ítems de la escala Likert

- Valore el grado de consecución de los objetivos generales del centro.
- Valore el nivel de atención y respuesta a la diversidad que se realiza en su centro.
- Valore el grado en que su centro realiza una respuesta adecuada para atender la compensación de las desventajas sociales.
- Valore el grado de consecución en los alumnos de las capacidades de tipo cognitivo al terminar la ESO.
- Valore el nivel de consecución en los alumnos de las capacidades de identidad y equilibrio personal (madurez) al terminar la ESO.
- Valore el grado de consecución en los alumnos de las capacidades de relación interpersonal al terminar la ESO.
- Valore el nivel de preparación de los alumnos de su centro para proseguir los estudios en Bachillerato.
- Valore el nivel de preparación de los alumnos de su centro para proseguir los estudios en Formación Profesional.
- Valore en qué medida los alumnos de su centro se encuentran preparados para su inserción activa en la sociedad.

- Porcentaje de aprobados en Ciencias Sociales.
- Porcentaje de sujetos que se gradúan o promocionan al terminar la ESO.
- Porcentaje de sujetos que se gradúan o promocionan al terminar la ESO sin ninguna asignatura suspensa, con una, y con dos o más asignaturas suspensas.

En este artículo nos centramos en la información recogida en torno a la eficacia escolar (*eficacia percibida* y *eficacia académica*). Los ítems de la escala Likert pueden verse en la tabla 1.

La pertinencia de los indicadores utilizada para la medida de la eficacia viene avalada y justificada por el propio modelo de eficacia en Iberoamérica (Murillo, 2007b: 92), en el que entre las variables producto se incluye el rendimiento en Matemáticas y Lengua y, entre las variables de proceso a nivel de aula, se proponen las opiniones y expectativas del profesor. Los ítems de la escala Likert que muestran estas opiniones o percepciones proceden de distintos paneles de profesores realizados durante la investigación, cuyo objetivo era definir los productos educativos más importantes buscados en los centros españoles de Educación Secundaria.

Mostramos a continuación la fiabilidad (coeficientes α de Cronbach estandarizados) de la subescala de *eficacia percibida* y el índice correspondiente a los cuatros ítems del constructo *eficacia académica* (porcentaje de aprobados en Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales y porcentaje de alumnos que promocionan al finalizar 4º de la ESO).

La validez de contenido se realizó mediante consulta a expertos, si bien fue ampliamente probada mediante validez de constructo en estudios anteriores (Galán, 2000 y 2004).

TABLA 2. Fiabilidad de las subescalas 'eficacia percibida' y 'eficacia académica'

Escala	Fiabilidad	Nº de ítems
Eficacia percibida	0,86	9
Eficacia académica	0,73	4

Determinación de población y muestra: aplicación del instrumento

La *población* objeto de estudio abarca a los profesores de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de

Madrid. Se planificó un muestreo probabilístico por conglomerados y estratificado, tomando las cinco direcciones de área territorial a las que están adscritos los centros (Centro, Sur, Norte, Este y Oeste) como estratos. Sin embargo, las dificultades de la aplicación y la escasa tasa de respuesta obtenida en algunos centros nos imposibilita hablar con propiedad de un muestreo aleatorio, resultando más propio afirmar que la muestra final es una muestra incidental, aunque suficiente para establecer tendencias sobre los rasgos estudiados. La *muestra* de estudio está compuesta por 15 centros y 346 profesores.

El *proceso de aplicación* de instrumentos y recogida de información se centralizó en los inspectores que colaboraban en la investigación. Éstos hicieron llegar los distintos instrumentos a los directores de los centros participantes. Los directores fueron los encargados de entregar y recoger los cuestionarios de los profesores y los documentos orgánicos de los centros (DOC) para, posteriormente, trasladarlos de nuevo a los inspectores, quienes los remitieron al equipo de investigación. Se repartieron un total de 1.000 cuestionarios, de los cuales se recogieron 346, es decir, una tasa del 35% de respuesta.

Análisis descriptivo de la muestra

Los 15 centros participantes son públicos, de los cuales un 20% pertenece al área territorial Norte²; otro 20% al área territorial Centro; un 26,7% al área territorial Sur y Este, quedando el área territorial Oeste con una participación del 6,7%. El 40% de los centros pertenece a una localidad con un número de habitantes entre 100.000 y 1.000.000; un 40% pertenece a una localidad de menos 100.000 habitantes y el 20% restante se encuentra en localidades con más de 1.000.000 de habitantes. Por otra parte, un 80% son de ámbito y ubicación urbana, mientras que el otro 20% es de ámbito rural.

El número de alumnos matriculados en los centros es bastante variable. Destacamos que el 40% de los centros tiene entre 300 y 600 alumnos y un 33% de los centros entre 601 y 1.000 alumnos. Las familias del alumnado de los centros participantes tienen una situación socioeconómica media-baja o media. Según la información recogida, en un 66% de los centros, la mayoría de los padres del alumnado tiene estudios medios, mientras que en un 34% sólo tienen estudios primarios.

Un 67% de los centros tiene entre 41 y 70 profesores, mientras que un 20% tiene más de 100. En cuanto a la situación de la plantilla del centro, en un 58% de los centros de la muestra el porcentaje de profesores con destino definitivo está en torno al 50% de la plantilla total del centro.

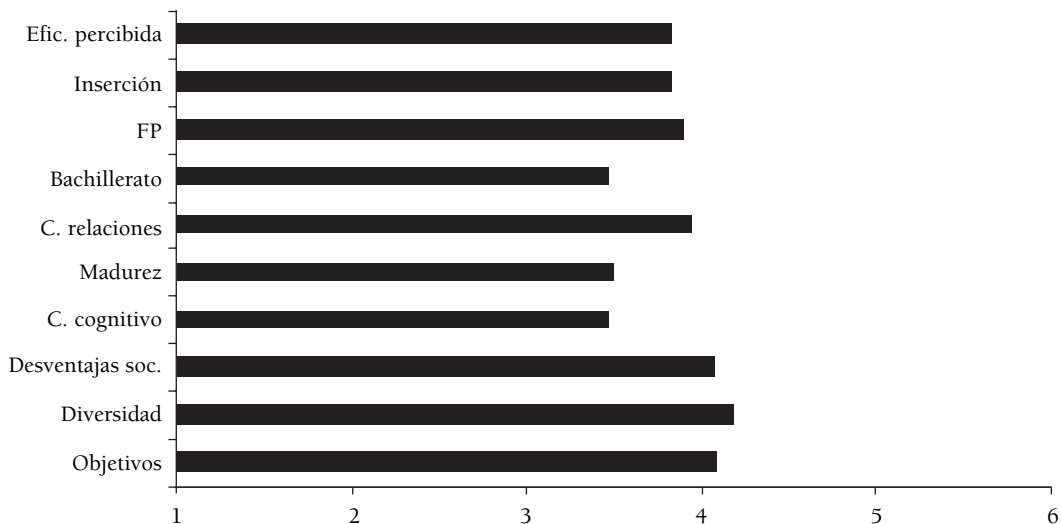
Por lo que respecta a las características de la muestra de profesores (N=346), un 52% son hombres y un 48% mujeres. La titulación y preparación de los profesores es variada, siendo el 13% de los profesores diplomados, el 81,5% licenciados y el 4,7% doctores. Por otra parte, el 51,4% de los profesores llevan entre 11 y 20 años de servicio, el 24% lleva más de 20 años, el 17,3% lleva entre 6 y 10 años y únicamente el 6,4% lleva menos de 5 años. El 19% ocupa algún cargo directivo, principalmente la jefatura de departamento o coordinación pedagógica (23%) y tutores (44,5%).

Resultados

Eficacia percibida

Como se ha indicado en el epígrafe relativo a la instrumentación de la investigación, la eficacia percibida se midió a través de nueve ítems. Los tres primeros se centran en objetivos a nivel de centro, mientras que los seis restantes se refieren a productos educativos de los estudiantes. Presentamos los resultados tomando como unidad de análisis al profesor. En el primero de los ítems (*grado de consecución de los objetivos del*

GRÁFICO 1. Elementos de valoración de la eficacia del centro



centro) la mayoría de los profesores considera que los objetivos propuestos son conseguidos satisfactoriamente (media de 4,09), es decir, un valor moderadamente positivo. Se puede deducir que el profesorado percibe que la línea de actuación del centro es consecuente con sus objetivos preestablecidos, aunque los profesores son conscientes de que estos objetivos no se consiguen plenamente.

En el segundo rasgo a evaluar (*respuesta a la diversidad*) la media obtenida es de 4,19, lo que indica que el profesorado considera que el centro responde a la diversidad del alumnado en un grado medianamente positivo (un 40% opina que la respuesta de los centros es muy o totalmente adecuada, frente a un 23% que opina que no se responde adecuadamente). En el tercer ítem (*en qué medida el centro contribuye a la compensación de las desventajas sociales*) las respuestas son similares.

Los tres ítems que vamos a analizar ahora (4º, 5º y 7º) tienen una valoración inferior que el resto de los elementos de esta dimensión. Precisamente son ítems relacionados con las capacidades

cognitivas (4º y 7º) y con la madurez (5º). La media en todos ellos se sitúa cercana al 3,5, es decir, una valoración *intermedia*, repartiéndose el profesorado al 50% entre los que creen que los alumnos consiguen esas capacidades y los que no.

Respecto a la *preparación de los alumnos* para abordar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, los profesores creen que están más preparados para lo segundo, es decir, para enfrentarse con éxito a contenidos más prácticos/técnicos que teóricos. Esto apoyaría la tesis de que los alumnos no superan suficientemente bien los objetivos académicos como para cursar sin problemas unos estudios con carácter más exigente y con desembocadura en la universidad, lo que implica una mínima madurez de los estudiantes. En este sentido, el ítem que evalúa el grado de madurez del alumnado al terminar la ESO no llega a obtener una media positiva (superior a 4), manteniéndose en un punto medio (3,51). Por otro lado, los profesores hacen una valoración más positiva sobre las *capacidades de relación interpersonal* de sus alumnos (media de 3,95).

En líneas generales, la eficacia de los centros escolares percibida por sus profesionales —es decir, la media de la dimensión o media de todos los ítems de la subescala— se sitúa, en una escala de 1 a 6, en el valor 3,83. Nos encontramos, por tanto, con una situación, según se mire, moderadamente positiva o moderadamente problemática. Un 16% del profesorado considera la escuela ineficaz, frente a un 47% que la considera eficaz, quedando un 37% con puntuaciones medias poco definidas (entre 3 y 4). En todos los aspectos evaluados la moda ha sido de 4 y la distribución de frecuencias es normal.

La mayor heterogeneidad de respuestas ($s= 1,17$) se encuentra en el ítem 7 (*capacidad para proseguir estudios de Bachillerato*), aunque no dista mucho de la encontrada en el resto de los reactivos. Ahora bien, ¿es una heterogeneidad intercentros o intracentros? Es decir, podría ser esperable que si en un centro los alumnos están bien o mal preparados para proseguir sus estudios, los profesores compartieran ese juicio. Por tanto, podríamos esperar variabilidad entre centros (en unos centros se percibe una mejor preparación que en otros), pero poca dispersión dentro de

cada centro. Prestaremos más atención a esa pregunta en un apartado posterior del trabajo.

En la tabla 4 se muestra la matriz de correlaciones entre los diferentes elementos que conforman la eficacia percibida (consecución de objetivos) de un centro escolar.

Se observa una tendencia en las correlaciones a incrementarse entre los ítems 4 a 7 respecto a los tres primeros. Las correlaciones más altas se dan entre la consecución de capacidades cognitivas y la preparación para proseguir Bachillerato (0,74) y entre esta última y la capacidad para proseguir en FP (0,70).

Con el fin de reducir la dimensionalidad de la matriz de correlaciones y buscar una explicación más global y parsimoniosa, se ha realizado un análisis factorial exploratorio con rotación varimax y oblimin, obteniendo una mejor solución con la rotación oblimin (véase tabla siguiente). La prueba de esfericidad de Barlett arroja un chi cuadrado con una $p < 0,000$ y la medida KMO es de 0,861, datos que avalan la pertinencia del análisis factorial. Las communalidades

TABLA 3. Matriz de configuración*

	Componente	
	1	2
EF1. Grado de consecución de los objetivos generales del centro	0,443	0,409
EF2. Nivel de atención y respuesta a la diversidad que se realiza en su centro		0,902
EF3. Grado en que su centro realiza una respuesta adecuada para atender la comensación de la desventajas sociales		0,939
EF4. Al terminar la ESO capacidades de tipo cognitivo	0,798	
EF5. Al terminar la ESO capacidades de identidad y equilibrio personal	0,811	
EF6. Al terminar la ESO capacidades de relación interpersonal	0,789	
EF7. Preparación para proseguir los estudios de bachillerato	0,843	
EF8. Preparación para proseguir los estudios de formación profesional	0,824	
EF9. Preparación para su inserción activa en la sociedad	0,780	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización oblimin con kaiser.

* La rotación ha convergido en cuatro interacciones.

TABLA 4. Matriz de correlaciones

EF1. Objetivos generales	EF2. Diversidad	EF3. Desventajas sociales	EF4. Capacidades cognitivas	EF5. Madurez personal	EF6. Relación interpersonal	EF7. Proseguir Bachillerato	EF8. Proseguir Formación Profesional	EF9. Inserción sociedad
EF1	1.000							
EF2	.443	1.000						
EF3	.402	.694	1.000					
EF4	.448	.330	.310	1.000				
EF5	.445	.361	.288	.611	1.000			
EF6	.381	.343	.344	.606	.685	1.000		
EF7	.435	.321	.334	.742	.567	.573	1.000	
EF8	.376	.286	.280	.551	.584	.699	1.000	
EF9	.433	.263	.286	.513	.599	.549	.582	1.000

oscilan entre 0,52 y 0,84. Mostramos a continuación la solución factorial rotada:

Los resultados son enormemente interesantes. Se han extraído dos factores que explican el 68% de la varianza. El primero incluye los ítems referidos a las distintas capacidades de los alumnos. El segundo está formado por los objetivos referidos al centro educativo. El primer ítem queda, con toda lógica, con cargas factoriales medias en ambos factores, ya que se refiere a los objetivos generales del centro, especificados en el resto de los ítems. Además encontramos que ambos factores están moderadamente correlacionados ($r=0,43$).

Eficacia académica

En trabajos anteriores (Galán, 2004) hemos encontrado efectos del clima de trabajo sobre la eficacia percibida y de ésta sobre la satisfacción del profesorado. Sin embargo, utilizar sólo la percepción de los profesores para medir la eficacia puede parecer limitado. Por ello, en esta investigación decidimos incluir medidas *objetivas* de eficacia en los centros. Para medir lo que hemos denominado *eficacia académica*, hemos recogido datos relativos al rendimiento académico de los alumnos —tal y como viene haciendo el movimiento de escuelas eficaces—. En este sentido, anotamos los resultados de los alumnos del centro al acabar la ESO, a partir de los documentos oficiales, como hemos

apuntado en el epígrafe referido a la instrumentación. Los datos que presentamos a continuación toman como *unidad de medida el centro escolar*. Como podrá observar el lector en la tabla siguiente, el cálculo se ha realizado con un $N=13$, esto es, con los 13 centros escolares en los que se aportaron todos los datos solicitados.

Los resultados nos muestran que sólo dos tercios de los alumnos consiguen el graduado de ESO (67%) —en coherencia con los datos publicados por las estadísticas del Ministerio de Educación, que lo cifra en un 69% en el año 2007 (MEC, 2008: 23)—. Ahora bien, este 67% de graduados está compuesto de tan sólo un 38% que lo consigue con todas las asignaturas aprobadas, un 17% que lo hace con una asignatura suspensa y un 12% que lo hace con dos o más asignaturas suspensas. Los datos recogidos nos confirman que existe una *eficacia diferencial entre centros*: hay centros que presentan un porcentaje bastante alto de alumnos que se gradúan (83%), en comparación con otros que sobrepasan mínimamente la mitad de sus alumnos (58%). No obstante, debemos ser conscientes de la posible diferencia en el estándar de dominio exigido, ya que se trata de las habituales pruebas internas de evaluación del rendimiento.

Haciendo distinción entre los resultados en la asignaturas elegidas para la muestra (Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales), encontramos

TABLA 5. Estadísticos descriptivos por centros de los indicadores de rendimiento

	N	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
%_ap_mate	13	65,1869	66,9643	10,6313	48,10	87,88
%_ap_leng	13	63,8066	61,8785	7,9423	53,19	76,03
%_ap_soc	13	71,6673	72,3214	7,5428	55,70	83,10
%_graduados	13	67,1594	66,2983	7,9835	58,33	83,91
%_grad_0_susp	13	37,8947	36,1538	8,0116	25,31	51,28
%_grad_1_susp	13	17,3718	17,4194	4,0161	11,54	26,06
%_grad_2+_susp	13	12,3171	12,1387	4,0882	3,57	20,37

que, en los tres casos, más de la mitad de los alumnos superan positivamente estas materias (65%, 64% y 72%, respectivamente).

Por otra parte, la correlación entre el porcentaje de aprobados en los centros en 4º de la ESO en las tres materias de aprendizaje es positiva y de magnitud moderada (en torno a $r=0,4$).

Relaciones entre la eficacia académica y la eficacia percibida

No se ha encontrado casi literatura de investigación reciente que estudie la relación entre estas dos variables. Eckert *et al.* (2006: 248) afirman que las percepciones de los profesores sobre el rendimiento de los estudiantes influyen en decisiones, tales como la selección de materiales instructivos. Asimismo, dichas percepciones tienen un impacto directo en las expectativas sobre sus estudiantes y en la relación con ellos y frecuentemente son utilizadas para tomar decisiones. En un ámbito parecido, Shen y Tam (2008) encuentran relación entre los resultados de los alumnos en el TIMMS y su autopercepción del rendimiento dentro de un mismo país. Sin embargo, la combinación de medidas perceptivas y medidas de rendimiento es más frecuente en los estudios de eficacia escolar que relacionan el clima organizacional con el rendimiento (Bruce y Stevens, 2006).

Para responder empíricamente a la pregunta sobre si las percepciones del profesorado sobre la eficacia escolar tienen que ver con los resultados que de hecho obtienen los alumnos, hemos recurrido al cálculo de las correlaciones entre variables. Lo más llamativo es la *nula o escasa correlación entre la eficacia percibida global y los indicadores de rendimiento* (r varía entre $\pm 0,1$). La ausencia de correlación indica que una cosa es la percepción de los profesores sobre la consecución de objetivos y otra muy distinta los resultados que obtienen los alumnos. No obstante, somos conscientes de que hemos utilizado distintos objetivos para medir la eficacia percibida y parecería razonable que los resultados académicos

de los alumnos correlacionaran más con los objetivos cognitivos que con el resto. Por ello hemos calculado las correlaciones entre una nueva variable relacionada con la *eficacia cognitiva percibida* (suma de los ítems EF4 y EF7) y los indicadores de rendimiento académico.

TABLA 6. Correlaciones

EFCOGER		
PORMATAP	Correlación de Pearson	-0,357
	Sig. (bilateral)	0,231
	N	13
PORLENAP	Correlación de Pearson	-0,360
	Sig. (bilateral)	0,228
	N	13
PORSOCAP	Correlación de Pearson	0,092
	Sig. (bilateral)	0,764
	N	13
PORPROMO	Correlación de Pearson	0,080
	Sig. (bilateral)	0,795
	N	13

Sorprende ver, por ejemplo, cómo las percepciones del profesorado sobre la adquisición de capacidades cognitivas de los alumnos para proseguir en el Bachillerato no tiene nada que ver con el porcentaje de alumnos que promociona al terminar la ESO ($r=0,080$). Las correlaciones entre la eficacia percibida sobre aspectos cognitivos y el porcentaje de alumnos que aprueba Matemáticas o Lengua son negativas (aunque bajas y no significativas), apuntando una pequeña y absurda tendencia: cuanto mejor ven los profesores las capacidades cognitivas de los alumnos de su centro, éstos son menos capaces de aprobar Matemáticas y Lengua. Parece ser que la percepción de los profesores sobre la eficacia de su acción docente no se ve reflejada con claridad en la práctica. Aunque estos resultados pueden parecer sorprendentes, en estudios similares se han encontrado también resultados contradictorios. Shen y Tam (2008) encuentran una relación negativa entre los resultados de los alumnos en el TIMMS y la autopercepción de su competencia cuando

hacen un análisis entre países. Eckert *et al.* (2006), del mismo modo, encuentran incoherencias entre los juicios de los profesores y las habilidades de sus estudiantes. Debe haber, en consecuencia, otros factores asociados a la percepción del grado de rendimiento de los alumnos por parte del profesorado más allá del rendimiento académico real de éstos.

La falta de correlación entre la eficacia percibida y la eficacia académica nos ha llevado a realizar algunos análisis ulteriores para buscar alguna explicación. Hemos calculado correlaciones entre variables a nivel de centro entre eficacia cognitiva percibida y resultados de los alumnos. Estos resultados están medidos a partir de variables *objetivas* (porcentajes de promoción y aprobados) que no tienen variabilidad en cada centro. Sin embargo, las variables *perceptivas* están calculadas como una media de las puntuaciones del profesorado en el

centro X. Esto es, si en el centro X han contestado 20 profesores al ítem «preparación de los alumnos para proseguir Bachillerato», la puntuación que se le da al centro es la media de la respuesta de esos 20 profesores en una escala 1-6. Pero, como ya apuntábamos anteriormente, ¿hay variabilidad en las percepciones de los profesores dentro de un mismo centro? O, dicho de otra forma, ¿hay consenso en la percepción de los profesores sobre la preparación de los alumnos? Tendría cierta lógica que hubiera, al menos, un relativo consenso. Hemos tratado de facilitar la respuesta a esta pregunta utilizando el gráfico de caja y patillas³ comparativo en cada uno de los centros. Los dos gráficos siguientes muestran la distribución de puntuaciones en la dimensión *eficacia percibida global* y en el indicador *eficacia cognitiva*.

Observando el primer centro, las percepciones de los profesores varían casi 3 puntos (de 2,3 a

GRÁFICO 2. Eficacia percibida en los centros educativos

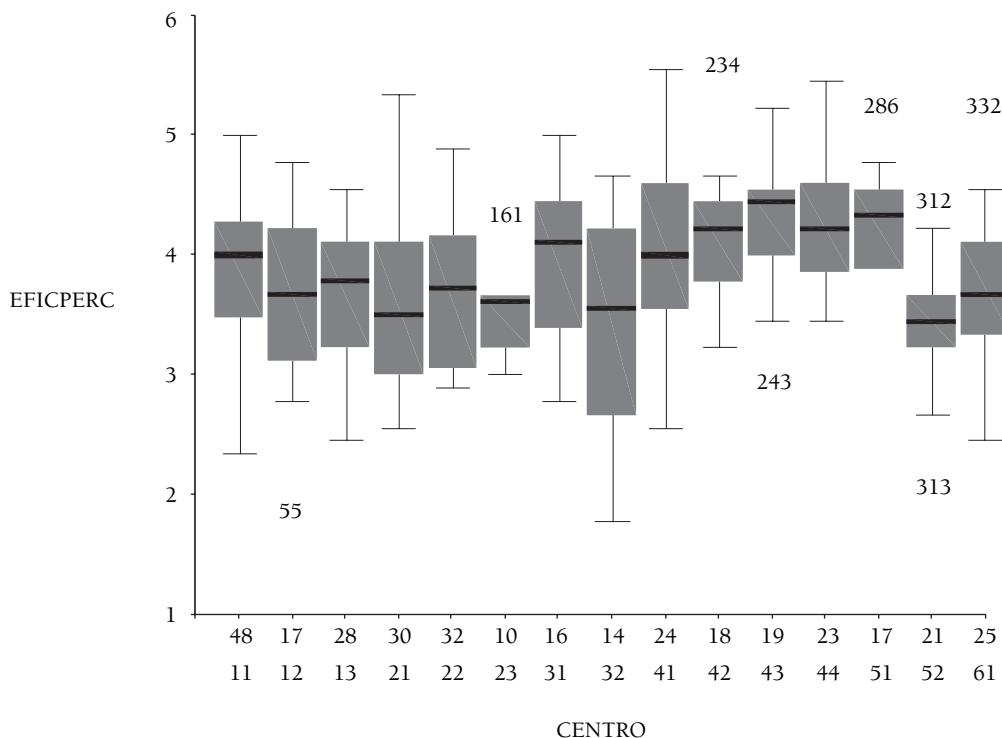
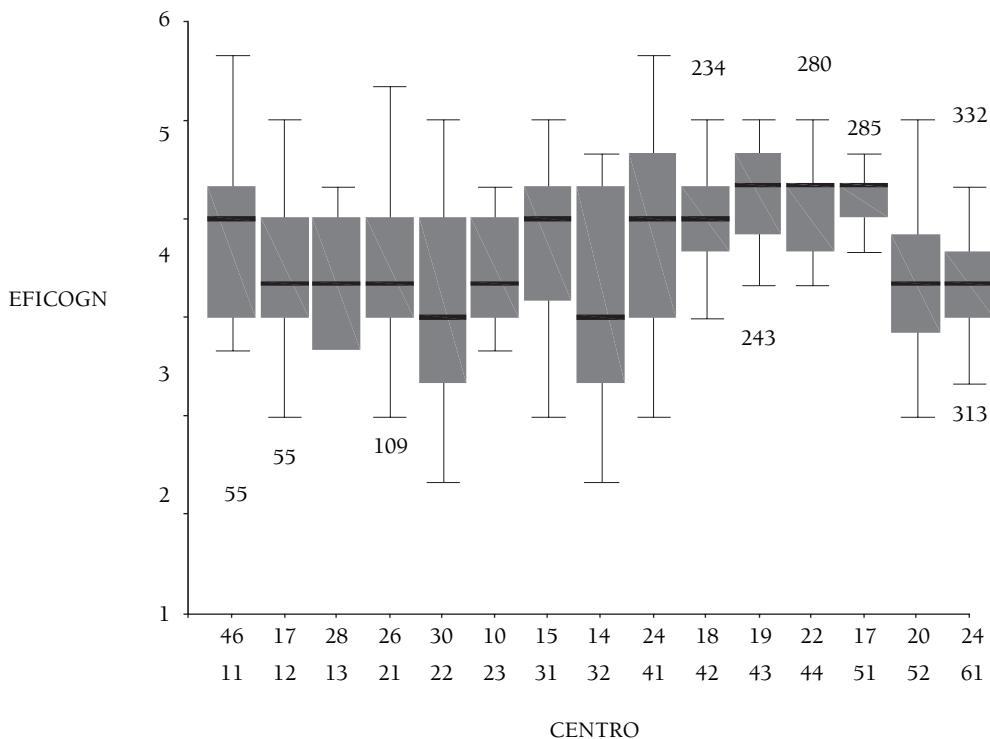


GRÁFICO 3. Eficacia cognitiva percibida en los centros de la muestra



5, excluidos los *outliers*), es decir, de una mala valoración de la eficacia a una valoración buena. Algo parecido sucede en la mayoría de los centros de la muestra y lo mismo o más acusado si nos centramos en la eficacia cognitiva percibida, como muestra el gráfico 3.

En definitiva, nos encontramos con un bajo grado de consenso a la hora de responder a si se consiguen los objetivos marcados dentro un mismo centro. Ésta puede ser una de las razones que lleve a no encontrar correlación entre la eficacia percibida y los resultados académicos de los alumnos. Entonces, ¿qué es lo que influye en la variabilidad obtenida en todos los ítems perceptivos dentro de un mismo centro? El estudio de dichas diferencias perceptivas se nos antoja como un tema de gran atractivo como prospectiva de investigación. Probablemente pueda encontrarse una explicación en la propia naturaleza cultural de la organización

escolar. En este sentido, los trabajos de Hargreaves (1994 y 1996) y de Gather Thurler (1994 y 2004) parecen apuntar a que el discurso prevalente en los centros educativos se caracteriza más por la fragmentación, balcanización e individualismo que por la existencia de grandes consensos a la hora de entender la educación.

En definitiva, no se ha encontrado relación alguna entre la eficacia percibida y los resultados de los alumnos, aunque hay que tener en cuenta ciertas limitaciones que contemplamos en el siguiente epígrafe.

Conclusiones y discusión

La literatura de investigación es clara al demostrar el efecto sobre el rendimiento de algunos factores escolares como el clima organizacional,

factores que se miden a través de las percepciones de los profesores u otras fuentes de información.

En nuestro estudio se ha analizado la eficacia escolar mediante: a) la eficacia percibida, es decir, una medida de eficacia obtenida a partir de las percepciones de los profesores sobre el cumplimiento de distintos objetivos del centro y los resultados de los alumnos; y b) la eficacia académica, entendida como los resultados en Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales, así como el porcentaje de alumnos que se gradúan en 4º de la ESO.

Por lo que respecta a la *eficacia percibida*, apreciamos que el profesorado se sitúa en torno a los valores medios de la escala, lo que hace pensar que los profesores son conscientes de que no se llega al cumplimiento óptimo de los objetivos generales del centro, aunque sí a un grado de cumplimiento relativamente satisfactorio de los mismos. Por su parte, los resultados académicos de los alumnos muestran unas tasas de fracaso escolar elevadas, en torno al 33% de alumnos que no se gradúan, encontrando diferencias importantes entre los distintos centros de la muestra. Entre los resultados que más nos han llamado la atención, en contra de las hipótesis del equipo de investigación, ha sido la *inexistencia de relación entre la eficacia percibida por los profesores y la eficacia entendida en términos de rendimiento académico*. Es más, en algunos casos hemos encontrado tendencias hacia correlaciones negativas. ¿Cómo es posible que la percepción que tienen los profesores sobre la consecución de objetivos académicos de los alumnos no se corresponda en absoluto con los resultados conseguidos por éstos? Sin duda, es una cuestión que necesita de posterior investigación. No olvidemos, en cualquier caso, que contamos con una muestra de tan solo 13 centros, por lo que sería necesario replicar el estudio con una muestra mayor. Abrimos, en este punto, una nueva línea o una prospectiva de investigación, pues los resultados encontrados son dignos de nuevos estudios. Por otra parte, no todos los profesores de la muestra imparten docencia

en 4º de Secundaria, por lo que podrían tener una percepción algo más distorsionada de los resultados de los alumnos; no obstante, deberían conocer las tasas de fracaso escolar en su propio centro.

Por otra parte, también resulta sorprendente la amplia variabilidad existente a la hora de evaluar la eficacia en el cumplimiento de determinados objetivos dentro de un mismo centro. En consecuencia, la eficacia académica medida en términos *objetivos*, a partir de los documentos organizativos de los centros, aparece como un constructo ajeno a la eficacia percibida. Podríamos concluir, por tanto, que los resultados de los centros escolares nada tienen que ver con las percepciones de los profesores sobre los resultados de los alumnos del propio centro. Mientras que en los modelos basados únicamente en medidas perceptivas, encontramos modelos de eficacia ajustados a la literatura científica (Martín *et al.*, 2003; Galán, 2004), cuando incluimos resultados académicos desaparecen las relaciones entre variables. Una explicación puede ser que las percepciones sobre los resultados están asociadas a otras variables perceptivas como la *satisfacción* del profesorado y el clima escolar (Martín *et al.*, 2003), más que a la realidad *objetivada* de los centros.

Consideramos que debe tenerse en cuenta al analizar la información que el protagonismo asumido por los directores e inspectores en la recogida de información ha podido ejercer cierta influencia en las respuestas de los profesores en algunas variables perceptivas.

También es importante plantearse la *unidad de análisis* al estudiar la eficacia escolar. En este sentido, Kyriakides (2007) argumenta que es el comportamiento adaptativo del profesor el que posibilita a los estudiantes con diferentes necesidades ser atendidos de forma eficaz. Por ello, la unidad de análisis de la investigación puede necesitar cambiar de la escuela al departamento o incluso al aula. De igual modo puede resultar útil delimitar cuál es la cultura predominante

en un centro particular. Así podría comprenderse de un modo más diferenciado la opinión del profesorado sobre la eficacia percibida, poniéndola en relación con el tipo de cultura que predomine en los mismos, ya sea una cultura colegiada o más balcanizada o individualista (Gather Thurler, 1994 y 2004). Estas ideas, junto con la necesidad de estudios longitudinales, deben considerarse en la prospectiva de investigación.

En este trabajo hemos tratado de proponer unas medidas más amplias y variadas de la eficacia escolar, atendiendo a la prospectiva de investigación del propio movimiento de eficacia escolar y dando respuesta a algunas críticas significativas sobre el reduccionismo en la medida de la eficacia escolar. Nuestro estudio es un trabajo sencillo que no puede dar respuesta a algunas de las controversias de fondo que ponen de manifiesto los críticos de la eficacia escolar. Vale la pena reflexionar sobre cuestiones como las planteadas por Ball (1994), Slee (1998) y Rose (1995). Para ellos, el entender las escuelas eficaces como «organizaciones de alta fiabilidad» avanza una forma de taylorismo congraciada con los discursos políticos de gestión educativa, utilizados como una tecnología moral. Estos discursos políticos de *rankings* y elevación de estándares de dominio son, a su juicio, visiones estrechas que esquivan las aspiraciones más

democráticas del proyecto educativo público. En otra dirección, merece la pena mencionar el artículo de Grace (1998), porque no se detiene sólo en la crítica al movimiento de eficacia y mejora escolar, como hacen otros, sino que hace algunas propuestas dignas de consideración. Grace afirma que la literatura sobre eficacia necesita ser más comprensiva, universal e inclusiva en un rango de productos escolares que son tomados seriamente en consideración. Para ello debe definirse la misión de la escuela especificando un conjunto de productos deseables como resultado de la consulta a profesores, alumnos, padres y gobernantes. Por otra parte, indica que la escuela privada (concretamente, la católica) tiene mucho que ofrecer a la investigación sobre eficacia, porque sus escuelas unen los productos académicos con otros más amplios de orden espiritual, social, moral, personal y comunitarios (120-122). Por tanto, un paradigma de investigación basado en la misión de la escuela (esto es, la definición de sus metas y objetivos) tiene la virtud de trabajar con los resultados generados por la escuela y la comunidad, en vez de con otros impuestos por las agencias estatales o por la comunidad científica formal. Esto podría ser el principio —al menos en la cultura inglesa, afirma Grace— de una práctica sobre la investigación de la eficacia escolar más democrática, más flexible, más sensitiva y más humana.

Notas

¹ El cuestionario original aplicado consta de 11 preguntas de control sobre las características de los centros y profesores de la muestra y una escala tipo Likert en la que se recogen las percepciones de profesores, directivos y orientadores sobre el clima de trabajo (61 preguntas), la satisfacción (9 preguntas) y la eficacia percibida (9 preguntas).

² En la Comunidad de Madrid se organiza y gestiona la educación de modo descentralizado desde cinco áreas territoriales.

³ En el pie del gráfico aparece el «nombre» de los 13 centros (etiquetados desde 11 hasta 61). Sobre el centro, el número de profesores que ha respondido a la encuesta en ese centro (así, en el centro 11 la han respondido 48 profesores).

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, K. L. y ECKLAND, B. K. (1980). The «exploration in quality of opportunity» sample of 1955 high school sophomores, en Kerhoff, A. C. (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. I: *Longitudinal perspectives on Educational Attainment*. Greenwich, JAI Press.
- BALL, S. J. (1994). *Education Reform: A Critican & Poststructural Approach*. Buckingham, Open University Press.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC, US Department of HEW, Office of Education.
- ECKERT, T.; DUNN, E.; CODDING, R.; BEGENY, J. y KLEINMANN, A. (2006). Assessment of Mathematics and Reading Performance: An Examination of the Correspondence between Direct Assessment of Student Performance and Teacher Report, *Psychology in the Schools*, 43(3), 247-265.
- GALÁN GONZÁLEZ, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales*, tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GALÁN GONZÁLEZ, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Ed. Arcos-La Muralla.
- GATHER THURLER, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme, *Revue Française de Pédagogie*, 109, octubre-noviembre-diciembre, 19-39.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- GRACE, G. (1998). Realizing the Mission: Catholic Approaches to School Effectiveness, en Slee, R. y Weiner, G. con Tomlinson, S. (eds.), *School Effectiveness for Whom?* Londres, Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres, Cassell.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado cultura y posmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- HAUSER, R. M.; SEWELL, W. H. y ALWIN, D. F. (1976). High school effects on achievement, en SEWELL, W. H. y FEATHERMAN (eds), *Schooling and Achievement in American Society*. Nueva York, Academic Press.
- JENCKS, C. et al. (1979). *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. Nueva York, Basic Books.
- KYRIAKIDES, L. y DEMETRIOU, D. (2007). Introducing a Teacher Evaluation System Based on Teacher Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders' Perceptions, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 43-64.
- LAUDER, H.; JAMIESON, I. y WIKLEY, F. (1998). Models of Effective Schools: Limits and Capabilities, en SLEE, R. y WEINER, G. con TOMLINSON, S. (eds.), *School Effectiveness for Whom?* Londres, Falmer Press.
- LINGARD, B.; LADWING, J. y LUKE, A. (1998). School Effects in Postmodern Conditions, en SLEE, R. y WEINER, G. con TOMLINSON, S. (eds.), *School Effectiveness for Whom?* Londres, Falmer Press.
- MARTÍN, M.; GALÁN GONZÁLEZ, A.; TORREGO, J. C. y ARMENGOL, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: percepciones y resultados*. Madrid, Ed. Universidad de Alcalá.
- MORTIMORE, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on school effectiveness*. Lisse, Sweets & Zeitlinger.
- MORTIMORE, P. y STONE, C. (1991). Measuring educational quality, *British Journal of Educational Studies*, 39(1), 69-82.
- MUÑOZ-REPISO, M.; CERDÁN, J.; MURILLO, F. J.; CALZÓN, J.; CASTRO, M.; EGIDO, I.; GARCÍA, R. y LUCIO-VILLEGAS, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, Cide.
- MURILLO, F. J. (2004). *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España*, tesis doctoral inédita. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- MURILLO, F. J. (2007a). *School Effectiveness Research in Latin America*, en TOWNSEND, T. (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York, Springer, 75-92.
- MURILLO, F. J. (coord.) (2007b). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia, Convenio Andrés Bello.
- REYNOLDS, D. y CREEMER, B. (1990). *School Effectiveness and School Improvement: A mission Statement*. Editorial de School Effectiveness and School Improvement.
- ROSE, M. (1995). *Possible Lives: The Promise of Public Education in America*. Nueva York, Penguin Books.

- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P. y OUSTON, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Londres, Open Books.
- SHEN, C. y TAM, H. (2008). The Paradoxical Relationship between Student Achievement and Self-Perception: A Cross-National Analysis Based on Three Waves of TIMSS Data, *Educational Research and Evaluation*, 14(1), 87-100.
- SLEE, R. y WEINER, G. (1998). Introduction: School Effectiveness for Whom?, en SLEE, R. y WEINER, G. con TOMLINSON, S. (eds.), *School Effectiveness for Whom?* Londres, Falmer Press.
- SLEE, R. y WEINER, G. (1998). Introduction: School Effectiveness for Whom?, en SLEE, R. y WEINER, G. con TOMLINSON, S. (eds.), *School Effectiveness for Whom?* Londres, Falmer Press.
- SMITH, D. y TOMLINSON, S. (1989). *The School Effect*. Londres, Policy Studies Institute.
- TOWNSEND, T. (ed.) (2007). 20 Years of ICSEI: The Impact of School Effectiveness and School Improvement on School Reform, en TOWNSEND, T. (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Review, Reflection and Reframing*. Springer.

Fuentes electrónicas

- CARRASCO, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 5-23 <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art1.pdf>> [Fecha de consulta: 1/febrero/2009].
- MEC. Datos y Cifras. Curso escolar 2008/2009, Ed. Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf> [Fecha de consulta: 1/mayo/2009].
- MURILLO, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1) <www.rinace.net/reicepres.htm> [Fecha de consulta: 1/abril/2009].
- RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar <<http://www.rinace.net/>>.

Abstract

Relations between perceptions and outcomes in the assessment of school effectiveness

Introduction. School effectiveness has usually been measured by means of standardized tests of learning basic subjects. However, there are other educational outcomes as important as academic results. On the other hand, there are different ways to measure educational results. For example, one way would be to measure teachers' perceptions about school goal achievement. **Method.** This research is mainly descriptive and correlational. We analyze, on one hand, students' scores registered in official school documents; on the other hand, we analyze teacher perceptions of acquisition of educational goals through a questionnaire. Exploratory factor analysis was implemented to study the structure of *perceived effectiveness* dimension. The sample is made up of 15 compulsory secondary schools and 346 teachers in Madrid. **Results.** Results show a high level of school failure: 33% of secondary school students don't graduate. Perceived effectiveness is formed by two factors: the first is in relation to the institutional goals and the second to the students' goals. Finally, data analysis shows no correlation between teacher perceptions of student achievement and student scores. **Discussion.** The lack of correlation between perceptive and objective measures calls for further and deeper analysis. Issues such as within-school perceptive variability, sample composition or the level of analysis require further research projects.

Key words: *School effectiveness, Effective schools, Assessment, Evaluation, Teacher opinions, Student achievement, Secondary Education.*

Perfil profesional de los autores

Arturo Galán González

Profesor titular en el Departamento MIDE de la UNED. Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense. Vicepresidente de la Asociación para la Investigación y la Docencia *Universitas* y vicedecano de Psicopedagogía e Investigación. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación de la calidad, escuelas eficaces, clima de trabajo, mediación de conflictos y evaluación de la competencia docente en la universidad, temas sobre los que ha publicado varios libros y artículos científicos. Ha sido durante un año *research scholar* en Boston University (EE UU). Durante dos años investigó en la Agencia de Calidad de las Universidades de Madrid (ACAP) como jefe de la Unidad de Evaluación para la Contratación del Profesorado.

Correo electrónico de contacto: agalan@edu.uned.es

Mario Martín Bris

Profesor titular en el Departamento de Didáctica en la Universidad de Alcalá. Director del programa de doctorado y varios másteres en Educación en España e Iberoamérica. Miembro del Consejo de Gobierno de la UAH. Vicepresidente del Consejo Escolar en Castilla-La Mancha. Director de varias investigaciones y autor de numerosas publicaciones sobre clima de trabajo, participación y evaluación de sistemas educativos. Ha trabajado como profesor visitante en varias universidades españolas y de Iberoamérica.

Correo electrónico de contacto: mario.martin@uah.es

Juan Carlos Torrego Seijo

Premio Extraordinario de Doctorado por la UNED. Profesor titular de Universidad del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá. Director del máster de la Universidad de Alcalá: «Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas», y del de «Experto universitario en aprendizaje cooperativo». Miembro fundador de la Asociación para la Mejora Escolar. Durante 15 años ha sido jefe del Departamento de Orientación Escolar del CRIF Las Acacias de la Comunidad de Madrid. Director del Equipo de Formación e Investigación en Mediación y Tratamiento de Conflictos de la UAH. Ha sido director/investigador de diversos proyectos de innovación educativa en centros escolares. Autor de múltiples libros y artículos sobre tratamiento de conflictos y convivencia, asesoramiento, clima escolar y orientación educativa.

Correo electrónico de contacto: juancarlos.torrego@uah.es