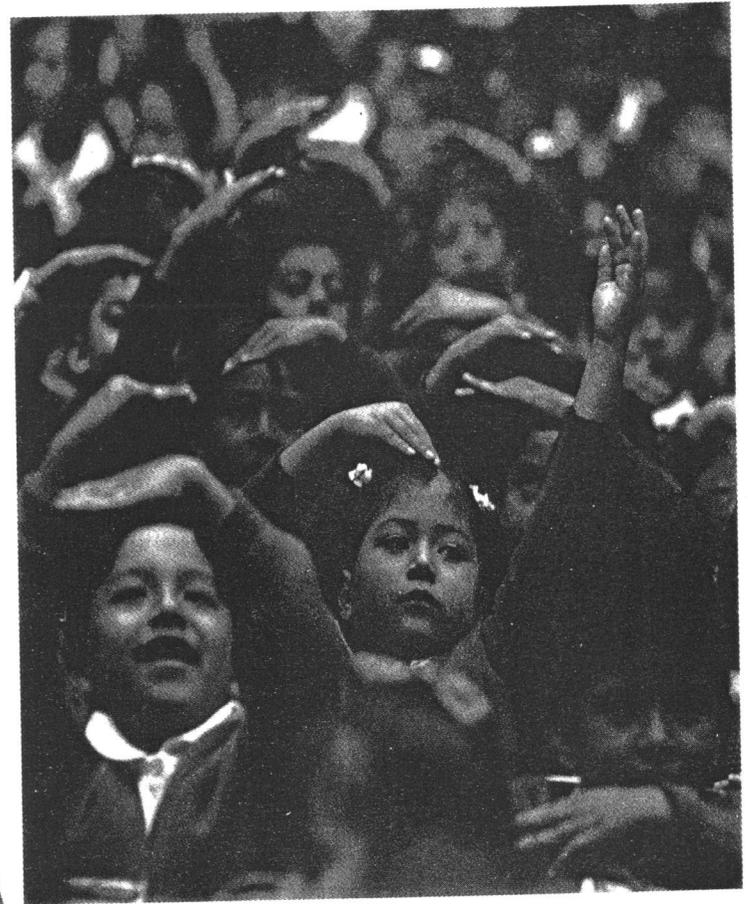


Características clave de las escuelas efectivas



Pam Sammons
Josh Hillman
Peter Mortimore

SEP

Cuadernos
biblioteca para la actualización del maestro

Características clave de las escuelas efectivas



SEP

Cuadernos

biblioteca para la actualización del maestro

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Primera edición, serie Cuadernos, de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, con el título *Características clave de las escuelas efectivas*.

Título original: *Key Characteristics of Effective Schools:*

A Review of School Effectiveness Research, publicado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 1995.

Traducción al español: Amparo Jiménez

Coordinación editorial de la serie Cuadernos

Rosanela Álvarez

Diseño de portada

José Luis Acuña

Fotografía de portada

Omar Meneses

Formación

Alejandro Portilla de Buen

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1998

Argentina 28, Col. Centro, 06020,

México, D.F.

ISBN 970-18-0708-1

Impreso en México

Se autoriza la reproducción total o parcial de este volumen, siempre y cuando se cite la fuente.

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS—PROHIBIDA SU VENTA

PRESENTACIÓN

En el marco del proceso de transformación y fortalecimiento de la educación básica, la Secretaría de Educación Pública pone a disposición de profesores de Escuelas Normales, académicos de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, integrantes de equipos técnicos estatales, y en general, a los estudiosos de la educación, la serie Cuadernos de la colección Biblioteca para la Actualización del Maestro, cuyo propósito es ofrecer elementos de reflexión y análisis sobre temas de actualidad educativa, especialmente acerca de las tareas de la escuela y la labor docente.

El lector encontrará en los Cuadernos, textos producidos tanto en México como en el extranjero, informes de investigación y conferencias internacionales que presentan de manera accesible y breve temas de debate y relevancia en el campo educativo. Los materiales, elaborados por autores reconocidos en el ámbito de la educación, permitirán contar con una información actualizada y de gran interés para los estudiosos de asuntos como el papel del maestro, los rasgos que influyen sobre el éxito o el fracaso de las escuelas o las recomendaciones o experiencias que permiten superar algunos de los principales problemas educativos.

Esta serie se suma a otros materiales y actividades de actualización puestos a disposición de maestros y directivos de las escuelas de educación básica. La Secretaría de Educación Pública espera que esta tarea resulte útil y confía en que los lectores de Cuadernos hagan llegar sus sugerencias para mejorarlos.

ÍNDICE

Introducción a la edición de la SEP	7
Introducción	9
Antecedentes	13
Objetivos y metas de la investigación sobre la efectividad	14
Definición de efectividad	16
Evidencia de efectividad	17
Midiendo la efectividad	19
Tamaño e importancia de los efectos de la escuela	20
Contexto y posibilidad de transferencia	22
Características clave de las escuelas efectivas	25
1. Liderazgo profesional	25
2. Visión y objetivos compartidos	31
3. Ambiente de aprendizaje	34
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	35
5. Enseñanza con propósito	40
6. Expectativas elevadas	44
7. Reforzamiento positivo	47
8. Seguimiento de los avances	49
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	51
10. Colaboración hogar-escuela	53
11. Una organización para el aprendizaje	55
Conclusiones	57
La importancia de la enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad	58
Sentido común	60
Recursos	61
Mercados educativos y otros cambios	63
Bibliografía	65

INTRODUCCIÓN A LA EDICIÓN DE LA SEP

La percepción e incluso la certeza de que la escuela en muchos países del mundo no está cumpliendo con sus propósitos, ha motivado el interés de distintos grupos de investigadores por estudiar cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan la calidad del servicio educativo en la escuela.

¿Qué rasgos caracterizan a una escuela como efectiva? ¿Cómo lograr que las escuelas cumplan sus propósitos con eficacia? ¿Quiénes y cómo pueden contribuir a lograr la eficacia?

El contenido de este documento sistematiza los resultados de diversos estudios realizados en los contextos estadounidense y europeo sobre la efectividad de las escuelas. Asimismo detalla las características que, con base en el análisis de los aportes revisados, se señalan como factores que pueden definir a una escuela como *efectiva*.

El estudio que aquí se presenta cuestiona –al igual que otros realizados en el contexto internacional y en México–¹ la afirmación de que los resultados que obtiene una escuela dependen siempre del medio en el que se ubica y de las características de la población que atiende. Por más de una década se mantuvo la idea generalizada de que la escuela podía hacer poco por los alumnos, sobre todo en contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos, asumiendo que estas condiciones predeterminan y limitan, por sí mismas, las posibilidades de éxito o fracaso de los niños.

El conjunto de estudios y las conclusiones de este trabajo muestran que varios rasgos internos de la escuela son fundamentales para lograr que sus alum-

1 Véase Schmelkes, Sylvia, *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública, México, 1997. La autora presenta un estudio realizado en distintas regiones del estado de Puebla en el que se analiza y compara la calidad de la educación primaria en distintos contextos sociogeográficos. Asimismo, demuestra cómo la escuela puede lograr buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos a pesar de encontrarse en un medio desfavorecido.

nos logren los propósitos educativos que les permitan continuar desarrollándose y aprendiendo con autonomía. Por esta razón, *la escuela importa* porque es un espacio de interrelación entre quienes la comparten y la hacen existir: cada escuela es única, tiene identidad propia y es distinta de las demás. Concebir así a la escuela significa que los maestros, los alumnos, el director y los padres de familia actúen de manera compartida y cumplan su labor con responsabilidad.

Las características o factores que describe el documento como “claves” de una escuela efectiva constituyen elementos importantes para el análisis y la reflexión del impacto que tiene la escuela –así como su funcionamiento– en los alumnos y en la comunidad. Estos factores no tienen por qué considerarse como elementos de un formato para diseñar un plan de trabajo, o como parámetros rígidos que deban figurar como metas para todas las escuelas.

La realidad en la que operan los planteles y la diversidad que los caracteriza, seguramente provocarán que el lector identifique algunos factores que no están presentes en este documento, pero que es necesario revisar. Por ejemplo, el uso del tiempo, el cumplimiento en el trabajo, la permanencia en el plantel de maestros y alumnos, pueden ser rasgos sobre los cuales deban definirse acciones a emprender para plantear expectativas claras y “altas” –en congruencia con lo que plantea este estudio– que impulsen a una mayor efectividad.

No hay que olvidar que un primer paso para planear el trabajo escolar es el reconocimiento de los problemas concretos que se enfrentan en el aula y en la escuela, y que su atención debe llevar al planteamiento de metas en las que el liderazgo profesional y participativo del director, el trabajo colegiado y la creación de un ambiente propicio para el trabajo y el aprendizaje, pueden ayudar a que la escuela cumpla cada vez mejor con su misión.

INTRODUCCIÓN

En 1994, la Oficina para Normas en Educación (Office for Standards in Education, Ofsted) encargó al Centro Internacional para la Efectividad y el Mejoramiento de las Escuelas (International School Effectiveness and Improvement Centre, ISEIC), la revisión bibliográfica de la investigación sobre efectividad escolar, con el propósito de resumir el conocimiento actual sobre los factores importantes identificados en la literatura, y así lograr una mejor comprensión de la efectividad, teniendo como meta proporcionar “un análisis de los determinantes clave de la efectividad en escuelas primarias y secundarias”.

Al respecto Scheerens (1992) ha identificado cinco áreas de investigación relevantes:

1. Investigación sobre la igualdad de oportunidades y la importancia de la escuela en este renglón.¹
2. Estudios económicos de las funciones productivas de la educación.²
3. Evaluación de programas compensatorios.³
4. Estudios de escuelas efectivas y evaluación de programas de mejoramiento de escuelas.⁴
5. Estudios sobre efectividad de los maestros y métodos de enseñanza.⁵

Si bien nuestro enfoque primario se centra en la tradición de la efectividad escolar, al realizar nuestra búsqueda revisamos también las investigaciones en el campo de efectividad del maestro por considerarlo relacionado; cuando resulta apropiado, también nos referimos a trabajos realizados en las otras tres

1 Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972.

2 Hanushek, 1979; 1986.

3 Stebbins, 1977; y artículos de Purkey y Smith, 1983, y Van der Grift, 1987.

4 Para estudios de escuelas efectivas ver: Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a. Para la evaluación de programas de mejoramiento, ver el artículo de Miles *et al.*, 1983.

5 Walberg, 1984; Stallings, 1985; Doyle, 1985; Brophy y Good, 1986.

áreas identificadas por Scheerens. Es importante tomar en cuenta las relaciones entre factores de la escuela (tales como políticas, liderazgo y cultura) y procesos en el aula, debido a que en algunas instituciones estos factores pueden proporcionar un ambiente de mayor apoyo a la enseñanza y al aprendizaje que en otras.⁶ Donde resulta apropiado, hacemos referencia a los resultados de revisiones bibliográficas previas en estos campos.⁷ Asimismo, resaltamos algunas de las limitaciones de la investigación existente sobre efectividad escolar, en particular la debilidad de la base teórica,⁸ así como el hecho de que el número de estudios empíricos enfocados directamente sobre las características de escuelas efectivas es superado por el número de revisiones formales en el área.

Hacemos notar la necesidad de interpretar con cautela los hallazgos sobre “determinantes clave” de efectividad basada en evidencia, ya que buena parte de ésta se deriva, en las primeras investigaciones, de estudios realizados con base en las características de un número reducido de escuelas fuera de la media (seleccionadas como altamente efectivas o no efectivas). También se resaltan los peligros de interpretar correlaciones como evidencia de mecanismos causales. Por ejemplo, tanto las relaciones recíprocas como las relaciones causales intermedias pueden tener importancia. De tal manera, tener expectativas altas podría resaltar el rendimiento estudiantil, lo que a su vez genera expectativas más altas en los grupos subsecuentes. Un mejoramiento del rendimiento puede beneficiar los resultados relacionados con la conducta, los cuales a su vez fomentan logros posteriores. A la inversa, bajos niveles de expectativas pueden conducir a una actitud autocomplaciente; la baja asistencia y el mal comportamiento pueden llevar a un bajo rendimiento académico, el cual puede exacerbar problemas de comportamiento y asistencia, y así su-

cesivamente. A pesar de estas advertencias, sin embargo, concluimos que esta revisión es significativa en tanto logra sintetizar los hallazgos actuales sobre efectividad de las escuelas, de manera accesible, y proporciona un análisis de factores clave posiblemente relevantes para los profesionales del ámbito educativo y para los responsables del diseño de las políticas, comprometidos con el mejoramiento de las escuelas y el fomento de la calidad en la educación.

6 Purkey y Smith, 1983; Mortimore *et al.*, 1988a; Fullan y Hargreaves, 1992; Scheerens, 1992; Reynolds *et al.*, 1994; Stoll y Fink, 1994.

7 Purkey y Smith, 1983; Ralph y Fennessey, 1983; Rutter, 1983; Doyle, 1986; Walberg, 1986; Fraser *et al.*, 1987; Rosenshine, 1987; Reid, Holly y Hopkins, 1987; Government Audit Office, 1989; Levine y Lezotte, 1990; North West Regional Educational Laboratory, 1990; Reynolds y Cuttance, 1992; Scheerens, 1992; Reynolds *et al.*, 1994; Tabberer, 1994.

8 Scheerens, 1992; Reynolds y Cuttance, 1992; Creemers, 1994; Hopkins, 1994.

ANTECEDENTES

En términos generales, se reconoce que el ímpetu principal para el desarrollo de la investigación estadounidense y británica sobre efectividad escolar, ha sido una reacción a la interpretación determinista de los hallazgos de los investigadores estadounidenses Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972), y en particular, a su visión pesimista de la influencia potencial que tienen las escuelas, los maestros y la educación sobre el rendimiento de los estudiantes.¹ Estos estudios indicaron que a pesar de la importancia de los antecedentes, las escuelas pueden tener un efecto significativo. Más recientemente, Creemers, Reynolds y Swint (1994) han apuntado la existencia de diferentes interpretaciones que reflejan los orígenes intelectuales de las tradiciones de investigación sobre efectividad escolar en otros contextos nacionales. Por ejemplo, en Holanda el interés sobre el tema surgió de tradiciones de investigación concernientes a temas como son la enseñanza, la instrucción, currículum y organización de las escuelas, mientras que en Australia el campo fuerte de la administración escolar proporcionó el estímulo.

Durante los últimos 15 años ha habido un crecimiento acelerado de las dos áreas relacionadas de investigación y práctica, abarcando la efectividad y el mejoramiento de las escuelas. En 1990, al hacer la exposición de los motivos para el lanzamiento del primer número de una nueva revista especializada, Reynolds y Creemers (1990) argumentaron que el interés en los temas de efectividad y mejoramiento de las escuelas había sido “alimentado por el papel central que ha cobrado la calidad educacional (y a veces la equidad) para la planeación concerniente a la política educativa en la mayoría de los países desarrollados y en muchas sociedades en vías de desarrollo” (p. 1).

Esta revisión bibliográfica se concentra básicamente en los resultados de investigaciones sobre efectividad escolar, pero también reconoce que mu-

1 Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a; Mortimore, 1993; Reynolds y Creemers, 1990; Firestone, 1991.

chos investigadores están preocupados por las implicaciones de su trabajo para los responsables del diseño de políticas, para las escuelas y para los estudiantes. Es evidente el interés por elevar el estándar en el sentido más amplio; por mejorar la calidad de la educación y ofrecer oportunidades accesibles para los alumnos de todas las escuelas; así como por las implicaciones de los resultados de la investigación para aquellos profesionistas que las pondrían en práctica. Sin embargo, es importante reconocer que los resultados de la investigación sobre efectividad escolar no proporcionan un diseño o receta para la creación de escuelas más efectivas.² Los esfuerzos para el mejoramiento de las escuelas requieren un enfoque específico sobre los procesos de cambio y una comprensión de la historia y contexto de cada institución en particular.³ Al mismo tiempo que se reconoce que “en muchos sentidos nuestro conocimiento de lo que hace ‘buena’ a una escuela excede con mucho a nuestro conocimiento de cómo aplicarlo a programas de mejoramiento para convertirlas en escuelas ‘buenas’”;⁴ también se acepta cada vez más que dicha investigación proporciona una base valiosa y reflexiones útiles para todos aquellos involucrados en el mejoramiento de las escuelas.⁵ Los hallazgos, sin embargo, no deben aplicarse mecánicamente y sin referencia al contexto particular de cada escuela. Por el contrario, pueden tomarse como un punto de partida de gran utilidad para la revisión y autoevaluación de las escuelas.

Objetivos y metas de la investigación sobre la efectividad

Al revisar los primeros estudios realizados sobre efectividad escolar en el contexto de los Estados Unidos de América, Firestone (1991) resaltó la amplitud

2 Reid, Hopkins y Holly, 1987; Sammons, 1987; Mortimore *et al.*, 1988a; Creemers, 1994; Sammons, 1994.

3 Louis y Miles, 1991; Fullan, 1991; Ainscow y West, 1994; Stoll y Fink, 1994.

4 Reynolds y Creemers, 1990, p. 2.

5 Reid, Hopkins y Holly, 1987; Mortimore, 1991a y b; Sammons, 1987; Stoll y Fink, 1994.

de las consecuencias de los estudios de Edmonds (1979) y Goodlad *et al.* (1979) en los que se señala que el movimiento de escuelas efectivas estaba comprometido con la creencia de que los hijos de las familias pobres que vivían en zonas urbanas podían triunfar en la escuela y que ésta les podría ayudar. Firestone (1991) reconoció que “La efectividad no es un término neutral. Definir la efectividad de una escuela en particular siempre implica elegir entre valores contradictorios, por lo que los criterios de efectividad estarán sujetos al debate político” (p. 2). Las primeras investigaciones sobre efectividad escolar incorporaron objetivos o metas explícitas, relacionadas con la equidad y la excelencia. Tres características importantes fueron:

- Clientela (niños pobres o pertenecientes a minorías étnicas).
- Asignaturas (destrezas básicas en lectura y matemáticas).
- Equidad (los niños pobres de las ciudades deberían alcanzar los mismos niveles que los de la clase media).

En consecuencia, dichas investigaciones tenían un enfoque específico y limitado. Como señalan Ralph y Fennessey (1983), estaban, con frecuencia, dominadas por las perspectivas de quienes se dedicaban al mejoramiento escolar y a proporcionar apoyo externo a las escuelas. La investigación más reciente, especialmente en el contexto británico, se ha alejado de una definición explícita de equidad, para centrar la atención en los logros de todos los estudiantes, además de enfatizar el concepto de progreso a lo largo de un periodo de tiempo dado en vez de evaluaciones puntuales de momentos específicos de cortes transversales de aprovechamiento. Esto amplía la clientela para incluir a todos los estudiantes y no sólo a los menos favorecidos, así como una gama más amplia de resultados (académicos y sociales). Sin embargo, como sucedió en los Estados Unidos de América, la mayoría de los estudios realizados en el Reino Unido se ha llevado a cabo en escuelas de zonas marginadas.*

* Nota de traducción: “Inner city” en el texto original es un término inglés (muy utilizado en relación con Londres en particular) que se refiere al anillo atrapado en una zona central comercial y cultural, considerada una zona pobre, improductiva, con un alto índice de delitos y un bajo índice de educación, en la que viven muchos inmigrantes pobres. Aquí se tradujo como “zonas marginadas”.

Las investigaciones más recientes también reconocen la importancia crucial de la matrícula de la escuela y tratan de controlar estadísticamente, por lo general, esta diferencia entre escuelas antes de que se haga cualquier comparación de efectividad.⁶

Definición de efectividad

Aunque Reid, Hopkins y Holly (1987) concluyeron que si bien “todas las investigaciones asumen que las escuelas efectivas pueden diferenciarse de las no efectivas, todavía no hay consenso sobre qué es exactamente lo que constituye una escuela efectiva” (p. 22). Sin embargo, ahora existe un mayor acuerdo entre los investigadores acerca de la metodología apropiada para tales estudios, la necesidad de enfocar explícitamente los resultados obtenidos por los estudiantes y, en particular, sobre el concepto de valor agregado por la escuela.⁷ Por ejemplo, Mortimore (1991a) ha definido una escuela efectiva como aquella donde los estudiantes avanzan más de lo que podría esperarse considerando sus características al matricularse.

Una escuela efectiva añade valor adicional al rendimiento de sus estudiantes, en comparación con otras escuelas que reciben una matrícula similar. En contraste, en una escuela no efectiva los alumnos, dadas sus características de entrada, avanzan menos de lo esperado. El desarrollo metodológico ha puesto de relieve la necesidad de considerar los temas de consistencia y estabilidad en la efectividad, así como la importancia de la cautela para interpretar cualquier evaluación de los efectos de una escuela en particular. Resalta específicamente la necesidad de tomar en cuenta la limitante de la confianza que se asocia a tales estimaciones.⁸

Sammons (1994) ha argumentado que las definiciones de efectividad escolar dependen de diversos factores. Éstos incluyen:

- la muestra de las escuelas examinadas (muchos estudios se han concentrado en escuelas de zonas marginadas y este contexto puede afectar la aplicabilidad general de los resultados);
- la selección de resultados (estudios que se concentran solamente en uno o dos resultados pueden arrojar una imagen parcial de la efectividad, tanto en términos de efectos como en correlativos de efectividad) contempla una amplia gama que refleja los objetivos de escolaridad deseables (por ejemplo, el estudio de Mortimore *et al.* [1988a] examinó varias medidas cognitivas y una gama de resultados socioafectivos);
- el control adecuado entre escuelas por matrícula para asegurar que “un igual se compare con otro igual”. Se requiere información sobre alumnos individuales, incluyendo bases de rendimiento previo, así como características personales, familiares y socioeconómicas;⁹
- la metodología requiere planteamientos con valor agregado, enfocados al adelanto progresivo y adopción de técnicas estadísticas apropiadas, como el modelaje de nivel múltiple para obtener cálculos eficientes de los efectos de la escuela y sus límites de confiabilidad correspondientes;¹⁰ y
- la escala de tiempo que permita afrontar temas de estabilidad y consistencia en los efectos de las escuelas de un año a otro.¹¹ Para que el estudio refleje los efectos que las escuelas tienen en sus alumnos, se necesitan acercamientos longitudinales siguiendo uno o más grupos de edad a lo largo de un tiempo determinado, más que estudios puntuales a partir de cortes transversales.

Evidencia de efectividad

El interés central de la investigación sobre efectividad escolar se ocupa de la idea de que “las escuelas importan, las escuelas sí afectan de manera impor-

6 Mortimore, 1991b; Mortimore, Sammons y Thomas, 1995.

7 McPherson, 1992.

8 Goldstein *et al.*, 1993; Creemers, 1994; Sammons *et al.*, 1994b; Mortimore, Sammons y Thomas, 1995.

9 Gray, Jesson y Sime, 1990; Willms, 1992; Goldstein *et al.*, 1993; Thomas y Mortimore, 1994; Sammons *et al.*, 1994b.

10 Goldstein, 1987; Willms y Raudenbush, 1989; Gray *et al.*, 1993; Goldstein *et al.*, 1993.

11 Gray *et al.*, 1993; Sammons, Mortimore y Thomas, 1993a.

tante el desarrollo de los niños y, para decirlo de modo sencillo, las escuelas sí marcan una diferencia".¹² Aunque Preece (1989) examinó los escollos de la investigación sobre los estudios de efectividad escolar e hizo varias críticas a algunos estudios, Tabberer (1994) concluye que: "A pesar de la crítica de Preece, en la actualidad se discute poco sobre el efecto que pueden tener y de hecho tienen las escuelas".

Durante las últimas dos décadas se ha acumulado un acervo considerable de evidencia que demuestra que, a pesar de que la habilidad y los antecedentes familiares de los estudiantes son determinantes del nivel de rendimiento, en circunstancias sociales similares las escuelas pueden lograr muy diferentes niveles de adelanto educativo.¹³ Dichos estudios, llevados a cabo en contextos diversos, con grupos de edades diferentes, y en varios países, confirman la existencia de desigualdades significativas entre escuelas, en el rendimiento de los estudiantes, tanto estadística como educacionalmente.

La mayoría de los estudios sobre efectividad escolar se ha concentrado en los logros académicos en términos de destrezas básicas para lectura y matemáticas, o en los resultados de los exámenes realizados.¹⁴ Sin embargo, unos pocos también han arrojado evidencia de diferencias significativas en resultados socioafectivos, como asistencia, actitudes y comportamiento.¹⁵

Existen algunos indicios de recientes investigaciones británicas¹⁶ como resultado de dar seguimiento al grupo *La escuela importa* (*School Matters*), en donde se concluye que los efectos de la escuela primaria pueden ser mayores

a los identificados en secundaria, y que las escuelas primarias pueden tener consecuencias significativas a largo plazo en resultados posteriores en el GCSE* (en otras palabras, hay evidencia de un efecto continuo de la escuela primaria). En esta asociación, puede ser pertinente la investigación de Teddlie y Virgilio (1988), en los Estados Unidos de América, la cual indica que la variabilidad en el comportamiento de los maestros de grados elementales incide en mayor medida que en el nivel de secundaria.

Midiendo la efectividad

Los adelantos metodológicos, particularmente el desarrollo de técnicas de nivel múltiple,¹⁷ han llevado a mejorar el cálculo de los efectos de la escuela.¹⁸ Éstos han permitido a los investigadores observar mejor las diferencias entre las escuelas, respecto a características de la matrícula de sus alumnos, y han facilitado la exploración de temas tales como la consistencia y la estabilidad en los efectos de las escuelas sobre diferentes tipos de resultados y a través del tiempo.¹⁹ La necesidad de examinar las diferencias en las asignaturas, ya sea a nivel-A**²⁰ o GCSE,²¹ así como niveles generales de rendimiento en términos de calificaciones totales para nivel-A y GCSE, se está convirtiendo en un enfoque clave de estudios recientes. Éstos resaltan la importancia del análisis de nivel múltiple, el cual examina tanto los efectos departamentales*** como los de la escuela.²²

¹⁷ Goldstein, 1987.

¹⁸ Scheerens, 1992; Creemers, 1994.

¹⁹ Gray *et al.*, 1993; Sammons, Mortimore y Thomas, 1993a; Reynolds *et al.*, 1994; Thomas y Mortimore, 1994; Mortimore, Sammons y Thomas, 1995.

²⁰ FitzGibbon, 1991, 1992; Tymms, 1992.

²¹ Sammons *et al.*, 1994c.

²² Ver también el trabajo de los holandeses Luyten, 1994 y Witziers, 1994.

* General Certificate of Secondary Education. (Examen que se aplica en las escuelas británicas).

** Nivel de examen aplicado en la educación británica.

*** Nota de traducción: Se refiere a las diferencias por área, por ejemplo, ciencia, lenguas, sociales, etcétera.

¹² Reynolds y Creemers, 1990, p. 1.

¹³ Reynolds, 1976, 1982; Gray, 1981; Edmonds, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Madaus *et al.*, 1979b; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988b; Tizard *et al.*, 1988; Smith y Tomlinson, 1989; Willms y Raudenbush, 1989; Nuttall *et al.*, 1989; Gray, Jesson y Sime, 1990; Daly, 1991; FitzGibbon, 1991; Jesson y Gray, 1991; Stringfield *et al.*, 1992; Goldstein *et al.*, 1993; Sammons *et al.*, 1994a, 1994b, 1994c; Thomas y Mortimore, 1994; Thomas, Sammons y Mortimore, 1994.

¹⁴ Goodlad, 1984.

¹⁵ Reynolds, 1976; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a.

¹⁶ Sammons *et al.*, 1994a; Goldstein y Sammons, 1995.

Adicionalmente, las técnicas de nivel múltiple también permiten la investigación del concepto de efectividad diferencial; es decir, si algunas escuelas son más o menos efectivas para grupos específicos de estudiantes (niños o niñas, estudiantes de alta o baja habilidad, o aquellos de grupos étnicos específicos).

Temas como la estabilidad y la permanencia de los efectos a través del tiempo y de resultados múltiples, diferencias departamentales y efectividad diferencial para grupos específicos de estudiantes, tienen claramente implicaciones importantes para interpretar la efectividad de las escuelas en particular.²³ Así pues, Tabberer (1994), al discutir las posibilidades de efectividad diferencial, señala que “es importante ya que, si existe en grado notable, entonces las medidas de una sola característica de efectividad escolar, así como las que se consideran para tablas de clasificaciones generalizadas a todas las escuelas, se cuestionan más”.

La importancia de tomar en cuenta los límites de confiabilidad vinculados a los cálculos (residuales) que dan una medida del valor relativo agregado o restado de los logros estudiantiles en escuelas individuales, también tiene implicaciones para el uso de las tablas de clasificaciones generalizadas. No es apropiado producir clasificaciones detalladas de cálculos de valor agregado porque los límites de confiabilidad se traslapan.²⁴ Más bien, la metodología permite la identificación de escuelas donde los resultados son significativamente diferentes de los pronosticados sobre la base de la matrícula durante uno o más años.

Tamaño e importancia de los efectos de la escuela

La complejidad creciente de la investigación sobre efectividad escolar ha proporcionado evidencia de que los antecedentes individuales del estudiante son responsables en una proporción mucho mayor de la variante total de los resul-

23 Nuttall *et al.*, 1989; Sammons *et al.*, 1993b.

24 Goldstein *et al.*, 1993; Sammons *et al.*, 1993b, 1994b, 1994c; Thomas y Mortimore, 1994.

tados académicos de los estudiantes, que la escuela en particular a la que haya asistido.²⁵ Esto es especialmente cierto respecto a la repercusión de logros previos. Sin embargo, características socioeconómicas, de género, etnia y lenguaje (que por supuesto también están íntimamente correlacionadas con logros previos),²⁶ también tienen una influencia pequeña pero continua. Creemers (1994) afirma que: “Alrededor de 12 a 18% de la variante en resultados de los estudiantes puede explicarse por factores de la escuela y el aula cuando tomamos en cuenta los antecedentes de los estudiantes” (p. 13); otros autores han producido cálculos ligeramente más modestos: entre 8 y 10%.²⁷ Expresados como porcentajes, los efectos de la escuela y el aula no parecen excepcionalmente grandes, pero en términos de diferencias entre las escuelas por resultados de los alumnos, pueden ser elevadamente significativos tanto educacional como estadísticamente. Por ejemplo, Thomas y Mortimore (1994) reportan diferencias en los resultados del Séptimo Grado E y Séptimo Grado C (más de 14 puntos) en el GCSE, entre escuelas con calificaciones donde se utilizó la técnica del valor agregado.

Mientras que existen fuertes argumentos en contra de producir clasificaciones detalladas o tablas asociadas de resultados escolares, aun usando técnicas de valor agregado,²⁸ el tamaño de las diferencias entre escuelas identificadas como estadísticamente más o menos efectivas de manera significativa, no es trivial y puede tener repercusión.²⁹ Lo que es más, Mortimore *et al.* (1988a y b) han demostrado que en términos de adelanto estudiantil (el valor agregado), los efectos de la escuela son mucho más importantes que los factores como edad, género y clase social (a grandes rasgos resulta cuatro veces más importante para el progreso en la lectura y diez veces más para las matemáticas). En términos de diferencias en equidad, el estudio también demostró que

25 Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972.

26 Sammons *et al.*, 1993.

27 Daly, 1991.

28 Goldstein *et al.*, 1993.

29 Mortimore *et al.*, 1988b; Gray, Jesson y Sime, 1990; Sammons *et al.*, 1993b; 1994b.

aunque ninguna escuela descartó las diferencias sociales en cuanto a rendimiento, el logro absoluto en destrezas básicas de alumnos de clase trabajadora en las escuelas más efectivas fue mayor que el de alumnos de clase media en las escuelas menos efectivas después de tres años de educación secundaria. Una vez más, tales hallazgos señalan la importancia educacional de diferencias entre escuelas en cuanto a su efectividad al agregar valor a los resultados de los estudiantes, y resalta la importancia de usar enfoques longitudinales en vez de transversales.

También existe evidencia de estudios americanos, británicos y holandeses en el sentido de que los efectos de las escuelas pueden variar para diferentes tipos de resultados, siendo mayores para materias como matemáticas o ciencias enseñadas básicamente en la escuela, que para lectura o inglés, que son más susceptibles a influencias del hogar.³⁰ La reciente revisión de Fuller y Clarke (1994) sobre los efectos de la escuela en los países en vías de desarrollo llegó a conclusiones similares.

Desafortunadamente, se ha prestado menos atención a los resultados sociales que a los académicos de la educación. Se requiere más investigación al respecto, concentrándose en cuestiones de permanencia, estabilidad y efectividad diferencial.³¹

Contexto y posibilidad de transferencia

Existe un creciente reconocimiento de que a pesar de que se puede aprender mucho de los estudios internacionales y comparativos sobre efectividad de la escuela y de los maestros, realizados en diferentes países, es poco probable que los resultados de éstos sean directamente transferibles a otros contextos.³² Por ejemplo, los primeros resultados del presente Programa Internacional de Investigación en Efectividad Escolar (ISERP, por sus siglas en inglés), que in-

vestiga logros básicos en matemáticas, indica diferencias entre cinco países en lo que se refiere a la influencia de los antecedentes del alumno y los efectos de ciertos aspectos del comportamiento del maestro.³³ Aun cuando el tamaño de la muestra es muy limitado, esta investigación también sugiere que la diferencia en el progreso atribuible a las escuelas y las clases sociales puede variar en diferentes países.

Creemers (1994) reporta hallazgos que apuntan a la naturaleza contingente de la investigación en efectividad escolar; asimismo, subraya la importancia de distinciones tales como primaria/secundaria y nivel socioeconómico bajo y alto en la matrícula estudiantil. Asimismo, Riddell, Brown y Duffield (1994) llaman la atención sobre factores como el contexto de políticas (nacional y local) y el contexto socioeconómico en estudios de caso de las escuelas secundarias en Escocia. El reporte internacional de Reynolds (1994) sobre investigación en efectividad escolar también ha resaltado las diferencias en tradiciones y hallazgos, así como la importancia de la conciencia de la dimensión del contexto educacional nacional, que con frecuencia está sujeto a cambios rápidos. Fuller y Clarke (1994) señalan la importancia del contexto en los intentos para analizar los efectos de la escuela en países en vías de desarrollo.

Dada la posible importancia de factores contextuales, particularmente del contexto nacional, el presente artículo ha puesto énfasis especial en los resultados de la investigación británica sobre efectividad escolar, debido a que es probable que sea muy pertinente para las escuelas del Reino Unido. También se han revisado otras investigaciones y, según el caso, se presta mayor atención a cualquier diferencia en el énfasis puesto en hallazgos específicos.

En la actualidad se reconoce ampliamente que no hay una combinación sencilla de factores para producir una escuela efectiva.³⁴ Como señalan Gray y Wilcox (1994), existe poca investigación “especialmente en Gran Bretaña, que sea explícita en cómo ‘restituir’ a las llamadas escuelas ‘no efectivas’”. Estos autores argumentan que al “buscar los correlativos de efectividad, se

³⁰ Scheerens, 1992.

³¹ Sammons, Mortimore y Thomas, 1993.

³² Wimpleberg *et al.*, 1989.

³³ Creemers, Reynolds y Swint, 1994.

³⁴ Willms, 1992; Reynolds y Cuttance, 1992.

han asumido los correlativos de ineffectividad como iguales. Sin embargo, de ninguna manera queda claro que lo sean. La manera en que una escuela 'no efectiva' mejora, puede diferir de las formas en que escuelas más efectivas mantienen su efectividad" (p. 2). Sammons *et al.* (1994c) han advertido la necesidad de seguir estudiando casos tanto de escuelas no efectivas como de las más efectivas, a fin de incrementar nuestra comprensión de los procesos de efectividad. Las recetas para triunfar y los ajustes sobre la marcha no se apoyan sobre una base de investigación. En contraste con el ambicioso reporte del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, no se pretende presentar conclusiones deterministas sobre "lo que funciona" en la educación. De muchas maneras, cada escuela es única, "cada una tiene sus propias características formadas por factores como su localización, tipo de matrícula, tamaño, recursos y, lo más importante, la calidad de su personal".³⁵

A esta lista podemos añadir su historia particular, así como su Junta de Gobierno, su Autoridad Local de Educación (LEA, por sus siglas en inglés) e influencias nacionales. Según Chubb (1988), no es de esperarse que el desempeño de la escuela mejore significativamente como resultado de cualquier conjunto de medidas que "no reconozca que las escuelas son instituciones, organizaciones complejas, compuestas de partes interdependientes, gobernadas por reglas y normas de conducta bien establecidas y adaptadas para la estabilidad". No obstante estas reservas, un buen número de analistas, incluyéndonos nosotros, han identificado ciertas características comunes relativas a los procesos y características de las escuelas más efectivas.³⁶ Como observó Firestone (1991): "Existe consistencia a lo largo de diversos estudios efectuados aquí y en el extranjero, que se enmarcan dentro de una amplia gama de fortaleza y debilidad metodológicas. Además, existe apoyo considerable para los hallazgos clave de la investigación relacionada con el comportamiento organizacional en diversos contextos de trabajo y de países" (p. 9).

CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS

En esta sección describimos algunos factores clave de efectividad identificados en nuestra revisión. Estos factores no deben considerarse como independientes uno de otro, por lo cual destacamos varios vínculos entre ellos que pueden ayudar a comprender mejor los posibles mecanismos de efectividad. Aunque nuestra lista no pretende ser exhaustiva, proporciona un resumen de la evidencia de investigación relevante que esperamos funcione como un antecedente útil para quienes están relacionados en la promoción de la efectividad y el mejoramiento escolar, así como los procesos de autoevaluación y revisión de las escuelas.

1. Liderazgo profesional

Casi todos los estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave. Gray (1990) argumenta que "la importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar". Señala el hecho de que no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil en las revisiones de las investigaciones sobre efectividad. Las reseñas de Purkey y Smith (1983) y del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América [United States Department of Education (1987)] concluyen que el liderazgo es necesario para iniciar y mantener el mejoramiento de la escuela.

Sin embargo, la importancia del papel del liderazgo del director o directora, más que el de otros miembros del cuerpo académico tales como jefes de departamento, puede ser sensible al contexto, en particular a patrones de organización escolar.¹ Así, el liderazgo de los directores es una marcada caracte-

³⁵ Reid, Hopkins y Holly, 1987.

³⁶ Purkey y Smith, 1983; Reid, Holly y Hopkins, 1987; United States Department of Education, 1987; Gray, 1990; North West Regional Laboratory, 1990; Firestone, 1991; Mortimore, 1991a y b, 1993.

¹ Hallinger y Leithwood, 1994.

Once factores para las escuelas efectivas	
1. Liderazgo profesional	Firme y dirigido Enfoque participativo Profesionista sobresaliente
2. Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósito Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo colegiado
3. Ambiente de aprendizaje	Atmósfera ordenada Ambiente de trabajo atractivo
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje Énfasis académico Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito	Organización eficiente Claridad de propósitos Lecciones estructuradas Práctica adaptable
6. Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual
7. Reforzamiento positivo	Disciplina clara y justa Retroalimentación
8. Seguimiento de los avances	Seguimiento del desempeño del alumno Evaluación del funcionamiento de la escuela
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	Elevar la autoestima del alumno Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
10. Colaboración hogar-escuela	Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
11. Una organización para el aprendizaje	Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

rística de la investigación británica² y americana,³ no obstante, aspectos específicos como un liderazgo asertivo por parte de los directores y la verificación de calidad, no se han considerado de importancia en países como Holanda.⁴

2 Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a; Caul, 1994; Sammons *et al.*, 1994c.

3 Edmonds, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Stringfield y Teddlie, 1987.

4 Scheerens, 1992

Hallinger y Leithwood (1994) han argumentado que se requiere mayor investigación comparativa en esta área.

El liderazgo no se relaciona simplemente con la calidad de los líderes individuales aunque esto sea, por supuesto, importante. También resulta fundamental el papel que juegan los líderes, su estilo gerencial, su relación con la visión, valores y metas de la escuela, y su manera de abordar el cambio.

Al revisar la literatura sobre investigación como un todo, parecería que los diferentes estilos de liderazgo pueden asociarse a las escuelas efectivas y se ha resaltado una amplia gama de los aspectos del papel de los líderes en las escuelas. Como concluyeron Bossert *et al.* (1982), "ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas... los directores deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuados a su propia situación local" (p. 38). Sin embargo, una revisión de la literatura revela que se han encontrado con frecuencia tres características asociadas con el liderazgo exitoso. Éstas son: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y, autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

a) Firme y dirigido

El liderazgo efectivo es por lo general firme y con propósito. Aunque algunos estudios de caso han mostrado ejemplos aislados de escuelas donde el liderazgo central lo representa otro individuo, la mayoría ha demostrado que el director(a) es el agente clave que contribuye al cambio de muchos de los factores que afectan la efectividad escolar.⁵

Las investigaciones muestran que los líderes excepcionales tienden a ser dinámicos. Por ejemplo, la efectividad se intensifica por "un estilo enérgico de selección y reemplazo de maestros",⁶ aunque la investigación en Louisiana⁷ enfatizó que esto sucede principalmente en los primeros años del periodo de

5 Gray, 1990; United States Department of Education, 1987.

6 Levine y Lezotte, 1990.

7 Stringfield y Teddlie, 1987.

un director o directora o durante una campaña de mejoramiento. Una vez que se constituye un equipo de maestros capaz de trabajar hacia la efectividad, la estabilidad tiende a recuperarse en las escuelas secundarias efectivas. Sammons *et al.* (1994c) reportan resultados internos donde sugieren que en las escuelas efectivas los jefes consideran prioritario el reclutamiento y también señalan la importancia del consenso y la unidad de propósitos entre el equipo de funcionarios de mayor rango y antigüedad dentro de la escuela.

Otro aspecto del liderazgo firme es la intercesión, la habilidad de mediar o amortiguar los agentes de cambio negativos, de desafiar y hasta violar lineamientos externos.⁸ La autonomía creciente de las escuelas en años recientes ha reducido la necesidad de este tipo de actividad, pero ha incrementado el margen para otro factor del liderazgo efectivo cuya importancia se ha demostrado en algunos estudios, como es el éxito para obtener recursos adicionales. Esto puede lograrse mediante donativos o contribuciones de empresas o de la comunidad local.⁹

Una serie de estudios ha hecho hincapié en el papel clave del liderazgo para iniciar y mantener el proceso de mejoramiento de la escuela.¹⁰ Mejorar muchos de los factores de efectividad escolar o hacer cambios fundamentales puede requerir apoyo de agencias externas, tales como autoridades locales de educación, universidades o asesores,¹¹ y los líderes que triunfen establecerán y se mantendrán en contacto regular con estas redes.¹² Sin embargo, el mensaje de los programas de mejoramiento escolar, sintetizado exhaustivamente por Fullan (1991), consiste en que el cambio efectivo proviene del interior de la escuela.

Mientras que algunos estudios de caso han señalado las largas horas que trabajan los directores con efectividad,¹³ el efecto de este factor es difícil de

8 Levine y Lezotte, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994.

9 Venezky y Winfield, 1979; NREL, 1990; Murphy, 1989; Levine y Lezotte, 1990.

10 Trisman *et al.*, 1976; Berman y McLaughlin, 1977; Brookover y Lezotte, 1979; Venezky y Winfield, 1979; Lightfoot, 1983; Louis y Miles, 1992; Stoll y Fink, 1994; Sammons *et al.*, 1994c.

11 Purkey y Smith, 1983; Weindling, 1989.

12 Louis y Miles, 1990.

13 Venezky y Winfield, 1979; Levine y Stark, 1981.

determinar: *solamente* es efectivo cuando va acompañado de otros factores. Puede fluctuar ampliamente durante periodos cortos de tiempo, y es casi imposible separar su efecto directo sobre el mejoramiento de su papel como medio para edificar una visión compartida y como una señal de carácter distintivo del resto de los maestros.

b) Enfoque participativo

Una segunda característica de los directores efectivos es la de compartir las responsabilidades de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionarios de alto rango y la de involucrar de manera más general a los maestros en la toma de decisiones. Mortimore *et al.* (1988a), en su estudio sobre escuelas primarias, mencionaron la participación del subdirector en decisiones sobre políticas, la de los maestros en la dirección y planeación del currículo, la consulta con los maestros sobre los gastos y otras decisiones de políticas, todos como correlativos de efectividad escolar. Esto va unido a otra característica importante de una escuela: el grado en el cual su cultura es colaborativa (ver el factor 2. *Visión y objetivos compartidos*).

En las escuelas primarias y secundarias más grandes puede haber aún mayor necesidad de delegar algunas de las responsabilidades de liderazgo. Smith y Tomlinson (1989) en su estudio de escuelas secundarias enfatizaron la importancia de liderazgo y dirección en los jefes de departamento.

Un hallazgo surgido de las investigaciones recientes mostró importantes diferencias en efectividad departamental dentro de las escuelas.¹⁴ En estudios de caso de escuelas en Irlanda del Norte, Caul (1994) resaltó tanto la necesidad de liderazgo claro como la de delegar autoridad. Su estudio señaló la importancia de buenos directores intermedios en la escuela a nivel de jefe de departamento. La investigación en Holanda también ha señalado la importancia del nivel departamental en escuelas secundarias.¹⁵

14 Sammons *et al.*, 1994.

15 Luyten, 1994; Witziers, 1994.

Resumiendo estas dos primeras características, el liderazgo efectivo requiere claridad, evitar tanto la autocracia como la excesiva democracia para trabajar, juzgar cuidadosamente cuándo tomar una decisión autónoma y cuándo involucrar a otros, y reconocer la eficacia del papel del liderazgo en diferentes niveles de la escuela. Dicho liderazgo también es importante para el desarrollo y mantenimiento de un propósito escolar común y un clima de objetivos compartidos (ver la discusión en el factor 2. *Visión y objetivos compartidos*).

c) *Profesionista sobresaliente*

En la mayoría de los casos un director efectivo no es simplemente el administrador o director de mayor antigüedad, sino que en cierto sentido es un profesionista sobresaliente. Esto implica que se involucra y conoce lo que sucede en el aula, incluyendo el currículo, estrategias de enseñanza y seguimiento del progreso de los alumnos.¹⁶ En la práctica esto implica proveer de varios tipos de apoyo a los maestros, incluyendo tanto estímulos como asistencia práctica.¹⁷ También implica que el director debe proyectar un perfil de altura por medio de acciones tales como desplazarse frecuentemente por la escuela, visitas a las aulas y conversaciones informales con los maestros.¹⁸ Asimismo se requiere evaluar la forma en que funcionan los maestros, que Scheerens (1992) describe como “uno de los pilares del liderazgo educacional”.

Por supuesto, este tipo de aproximación por sí misma tiene poco efecto sobre la efectividad y sólo cuando se conjuga con otros factores que se han mencionado, tales como énfasis en enseñanza y aprendizaje, así como inspecciones regulares en la escuela, puede tener un efecto poderoso. Es un hecho que cada uno de los 11 factores clave que hemos identificado tiene implicaciones para los líderes efectivos. Esto surge de la revisión minuciosa de la literatura que hace Murphy (1989) con relación al liderazgo instruccional. Es probable

¹⁶ Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a.

¹⁷ Levine y Stark, 1981; Murphy, 1989.

¹⁸ Sizemore *et al.*, 1983; Mortimore *et al.*, 1988a; Pollack *et al.*, 1987; Teddlie *et al.*, 1989.

que la influencia de los directores en los niveles de desempeño y avance de los estudiantes opere más en forma indirecta que directa, al influir en la cultura de la escuela y del personal, actitudes y comportamiento que, a su vez, afectan las prácticas en el aula y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

2. Visión y objetivos compartidos

La investigación ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones. Por ejemplo, la revisión de Lee, Bryk y Smith (1993) de la literatura sobre organización de escuelas secundarias efectivas resalta la importancia de tener un sentido de comunidad: “Elementos de la comunidad tales como trabajo cooperativo, comunicación efectiva, y metas compartidas, han sido identificados como cruciales para todo tipo de organizaciones exitosas, no solamente las escuelas” (p. 227). Otros han llegado a conclusiones similares respecto a escuelas primarias.¹⁹ Mientras que el grado en que esto es posible está parcialmente en manos del director (ver el factor 1. *Liderazgo profesional*), también depende de características más amplias de las escuelas, pues éstas no están, necesariamente, determinadas por individuos particulares.

a) *Unidad de propósito*

La mayoría de los estudios de organizaciones efectivas enfatiza sobre la importancia de tener una visión compartida para elevar las aspiraciones de la escuela y fomentar un propósito común. Esto es particularmente importante en escuelas que han sido puestas a prueba para lograr objetivos difíciles, mismos que frecuentemente se contraponen, y que por lo general tienen una enorme presión exterior.²⁰ Tanto la investigación sobre efectividad escolar como las evalua-

¹⁹ Cohen, 1983; Mortimore *et al.*, 1988a.

²⁰ Purkey y Smith, 1983; Levine y Lezotte, 1990.

ciones de programas de mejoramiento de escuelas, muestran que el consenso sobre valores y metas de la escuela se encuentra asociado a mejores resultados educativos.²¹ Rutter *et al.* (1979) enfatizaron que el ambiente de una escuela “recibirá gran influencia en la medida que funcione como un todo coherente” y encontraron que la presencia de un conjunto de valores compartidos en la escuela era conducente tanto a un buen estado de ánimo como a una enseñanza efectiva. De manera similar, Edmonds (1979) enfatizó la importancia de políticas generales para toda la escuela y un acuerdo sobre las metas entre los maestros. La unidad en los propósitos, particularmente cuando se combina con una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia los alumnos, es un mecanismo poderoso para una escolaridad efectiva.²² Cohen (1983) también ha resaltado la necesidad de objetivos instruccionales claros, públicos y con consenso.

En su discusión sobre la relativamente mayor efectividad de las escuelas católicas para fomentar los resultados académicos y sociales de los alumnos (por ejemplo, bajo nivel de deserción) en el contexto de Estados Unidos de América, Lee, Bryk y Smith (1993) hacen notar la importancia de fuertes normas institucionales y creencias compartidas que producen una “filosofía educacional que esté bien alineada con objetivos de equidad social” (p. 230-231). En Irlanda del Norte, Caul (1994) también ha concluido que las escuelas más efectivas comparten metas comunes, incluyendo un compromiso con la calidad en todos los aspectos de la vida escolar, así como claras prioridades organizacionales.

b) Consistencia en la práctica

Relacionado con la idea de consenso entre el cuerpo académico, se encuentra el grado en el que los maestros tienen un acercamiento consistente a su trabajo y se adhieren a un enfoque común sobre asuntos como la evaluación y la puesta en vigor de reglas y políticas con referencia a premios y sanciones (ver co-

21 Trisman *et al.*, 1976; Rutter *et al.*, 1979; Venezky y Winfield, 1979; Lightfoot, 1983; MacKenzie, 1983; Lipsitz, 1984; California Assembly, 1984; United States Department of Education, 1987; Stoll y Fink, 1984.

22 California, 1980.

mentarios sobre los factores 7. *Reforzamiento positivo* y 8. *Seguimiento de los avances*). Desde luego, la consistencia en la práctica de toda la escuela será mucho más viable en un contexto reforzado por una unidad de propósitos, como se expresa arriba. El trabajo de Cohen (1983) concluye que la necesidad de que el currículo y los programas instruccionales estén interrelacionados, especialmente en las escuelas primarias, sugieren que en las escuelas más efectivas, las normas predominantes que otorgan autonomía considerable a los maestros individuales tienen menos peso que las metas compartidas por un personal profesional.

Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que en escuelas donde los maestros adoptaron una práctica consistente con respecto a las pautas para el uso del currículo escolar, había un efecto positivo en el adelanto de los alumnos. Glenn (1981) obtuvo resultados similares. Rutter *et al.* (1979) se concentraron especialmente en actitudes consistentes en relación con la disciplina, y demostraron que es más posible que los alumnos mantengan principios y pautas de comportamiento cuando entienden que las normas de disciplina se basan en “expectativas generales establecidas por la escuela”, más que en el capricho de un maestro. Los autores también resaltaron la importancia de que los maestros realicen el papel de modelos positivos para el estudiante (en su relación con los alumnos y los demás maestros), así como en su actitud hacia la escuela. En su estudio de escuelas secundarias en Gales, Reynolds (1976) también señaló la importancia de evitar un enfoque rígido y coercitivo con respecto a la disciplina.

c) Colaboración y trabajo colegiado

El trabajo colegiado y la colaboración son condiciones importantes para la unidad de propósitos.²³ Como se vio en la sección sobre liderazgo, las escuelas efectivas tienden a recibir participación constante del personal con relación al funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Rutter *et al.* (1979) encontraron que los alumnos lograban mayor éxito en escuelas con un proceso de toma de decisiones en el que las opiniones de los maestros estaban representadas y eran considera-

23 Rutter *et al.*, 1979, Lightfoot, 1983; Purkey y Smith, 1983; Lipsitz, 1984; United States Department of Education, 1987.

das con seriedad. En primaria, Mortimore *et al.* (1988a) también hicieron notar la importancia de que los maestros se involucren en la toma de decisiones y la elaboración de pautas escolares, creando un sentido de “propiedad”. Sin embargo, dicha participación representa sólo un aspecto del trabajo colegiado. Hasta cierto punto, la contribución al aprovechamiento llega a través de un fuerte sentido de comunidad entre el personal y los alumnos, fomentado por relaciones recíprocas de apoyo y respeto.²⁴ Esto también es resultado de que los maestros comparten ideas, observándose y retroalimentándose mutuamente, aprendiendo unos de otros y trabajando juntos para mejorar el programa de enseñanza.²⁵

3. Ambiente de aprendizaje

El *ethos** de una escuela está determinado en parte por la visión, los valores, los objetivos de los maestros, la forma en que trabajan juntos y por el clima en que se desempeñan los alumnos: el ambiente de aprendizaje. Las características particulares que resultan de lo anterior, parecen traducirse en un ambiente ordenado y un medio de trabajo atractivo.

a) *Atmósfera ordenada*

Es más probable que las escuelas con éxito sean lugares tranquilos en vez de sitios caóticos. Muchos estudios han subrayado la importancia de mantener un clima ordenado y orientado al trabajo.²⁶ Mortimore *et al.* (1988a) también señalaron que estimular el autocontrol entre los alumnos puede funcionar como un *ethos* positivo en el aula, y además explicaron las desventajas de niveles altos de ruido y movimiento para lograr la concentración de los alumnos. Lo

* Nota de traducción: *Ethos*, raíz griega que se refiere a maneras, valores morales y códigos de lo correcto e incorrecto.

24 Rutter *et al.*, 1979; Wynn, 1980; Lightfoot, 1983; Finn, 1984; Lipsitz, 1984; Wilson y Corcoran, 1988.

25 North West Regional Educational Laboratory (NREL), 1990.

26 Weber, 1971; Stallings y Hentzel, 1978; Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Rutter *et al.*, 1979; Coleman *et al.*, 1982; Lightfoot, 1983.

que la investigación en general demuestra no es que las escuelas se vuelvan más efectivas al volverse más ordenadas, sino que un medio ordenado es un requisito previo para que ocurra un aprendizaje efectivo. Creemers (1994) cita la investigación del holandés Schweitzer (1984), quien llegó a la conclusión de que un ambiente ordenado dirigido a la estimulación del aprendizaje estaba relacionado con los logros académicos de los alumnos. La forma más efectiva de estimular el orden y dirección entre los alumnos es reforzar buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento (ver factor 7. *Reforzamiento positivo*).

b) *Ambiente de trabajo atractivo*

La investigación sobre efectividad escolar sugiere que el medio físico de una escuela también puede afectar tanto las actitudes como el rendimiento de los alumnos. Rutter *et al.* (1979) encontraron que mantener una escuela en buen estado producía normas más altas de desempeño académico y comportamiento.²⁷ Rutter (1983) sugirió dos explicaciones para esto: las condiciones de trabajo atractivas y estimulantes tienden a mejorar el ánimo, mientras que los edificios abandonados tienden a estimular el vandalismo. A nivel primaria, Mortimore *et al.* (1988a) también señalaron la importancia de crear un ambiente físico placentero, que incluya la exhibición del trabajo de los niños.

4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar

Los propósitos básicos de las escuelas son la enseñanza y el aprendizaje. Éstas parecerían ser actividades obvias en una escuela efectiva, pero la investigación sugiere que las escuelas difieren enormemente en el grado en que se concentran en su propósito primario. Cohen (1983) hizo notar que la efectividad de la escuela es evidentemente interdependiente de la enseñanza efectiva en el aula. Conclusiones similares sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje a

27 Pablant y Baxter, 1975; Chan, 1979.

nivel del aula son evidentes en artículos de Scheerens (1992), Mortimore (1993) y Creemers (1994). Diversos estudios han demostrado correlaciones entre el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje y en la efectividad del maestro y la escuela. En algunos casos este enfoque se ha definido cuantificando el uso que hacen de su tiempo maestros y alumnos; en otros se ha definido con base en métodos de medición de la atención que presta la escuela al proceso específico de aprendizaje o con base en el rendimiento. Es fundamental para las escuelas y los maestros centrar la atención tanto en la calidad como en la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje que se llevan a cabo.

a) Optimización del tiempo de aprendizaje

Algunos estudios han examinado el uso del tiempo en las escuelas y han demostrado una correlación positiva entre el uso eficiente de medidas de tiempo de aprendizaje y los resultados y el comportamiento de los alumnos. Las medidas de estos lapsos incluyen:

- proporción del día que se dedica a materias académicas²⁸ o a materias académicas específicas;²⁹
- proporción de tiempo dedicado a lecciones dedicadas al aprendizaje³⁰ o a la interacción con los alumnos;³¹
- proporción de tiempo que el maestro pasa discutiendo con los alumnos el contenido del tema a trabajar, en contraste con asuntos rutinarios y el mantenimiento de la actividad de trabajo;³²
- interés de los maestros por objetivos cognitivos, en contraste con metas de relaciones personales y objetivos afectivos;³³

- puntualidad en las clases;³⁴
- ausencia de interrupciones provenientes del exterior del aula.³⁵

En conjunto, todas las medidas apuntan a la necesidad de que los maestros manejen la transición de actividades activa y eficientemente. Se ha visto que cada uno de estos factores tiene una relación positiva sobre la efectividad escolar. Los investigadores que han combinado estas variables para formar una sola medida de instrucción o de tiempo de aprendizaje académico,³⁶ o aquellos que han revisado esta literatura en su totalidad,³⁷ también han demostrado una evidente repercusión de la optimización del tiempo de aprendizaje sobre la efectividad.

Por supuesto, el estudio sobre las medidas de tiempo de enseñanza ofrece sólo una visión “en bruto”, sin detalle, sobre el aprendizaje. Como advirtió Carroll (1989), “no es el tiempo como tal lo que cuenta, sino lo que sucede durante ese tiempo” (p. 27). No obstante, el tiempo de aprendizaje académico y el empleado en la realización de tareas, siguen siendo factores clave para pronosticar el aprovechamiento.

En una reciente revisión de la literatura británica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, Sammons *et al.* (1994d) llamaron la atención sobre los hallazgos relativos a la enseñanza de una sola materia y el manejo del tiempo de enseñanza y aprendizaje: “los maestros pueden tener grandes dificultades para manejar con éxito el aprendizaje de los niños en sesiones donde se trabaja en diferentes campos del currículum de manera continua. En particular, en investigaciones realizadas a nivel de la escuela primaria se han reportado bajos niveles de comunicación maestro-alumno con relación al trabajo, más interacciones administrativas rutinarias, y niveles inferiores de participación de los alumnos en el trabajo” (p. 52).

28 Coleman *et al.*, 1981.

29 Bennett, 1978.

30 Brookover *et al.*, 1979; Brookover y Lezotte, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Sizemore, 1987.

31 Mortimore *et al.*, 1988a; Alexander, 1992.

32 Galton y Simon, 1980; Mortimore *et al.*, 1988a; Alexander, 1992.

33 Evertson *et al.*, 1980.

34 Rutter, 1979; deJong, 1988.

35 California, 1980; Hersch *et al.*, 1981.

36 Rosenshine y Berliner, 1978; Good, 1984; Carroll, 1989.

37 United States Department of Education, 1987; NREL, 1990; Levine y Lezotte, 1990.

b) Énfasis académico

Una serie de estudios, incluyendo algunos mencionados arriba, han demostrado que las escuelas efectivas se caracterizan por diversos aspectos del énfasis académico: Por la opinión de maestros y alumnos,³⁸ por altos niveles de trabajo de los alumnos en el aula,³⁹ por la asignación regular y calificación de tareas para la casa,⁴⁰ y por la verificación, por parte del personal de mayor rango, de que esto se está llevando a cabo. Las investigaciones⁴¹ han señalado la importancia tanto de la cantidad como de la calidad (lo apropiado) de la tarea asignada para la casa, así como la necesidad de que el maestro retroalimente a los alumnos.

Numerosos estudios sobre escuelas primarias han encontrado también que las escuelas excepcionalmente efectivas tienden a enfatizar el “dominio del contenido académico” como un aspecto importante de sus programas de enseñanza.⁴² En Irlanda del Norte, el trabajo de Caul (1994) ha destacado la importancia del acceso universal al GCSE, y el énfasis que se da en escuelas efectivas a los niveles académicos. Smith y Tomlinson (1989) también han señalado las políticas de acceso a los exámenes de admisión como una característica clave de efectividad en las escuelas secundarias. Sammons *et al.* (1994c) reportaron que el énfasis académico (incluyendo asignación regular y seguimiento de tareas para la casa) y la alta proporción de acceso al examen de admisión GCSE parecen ser características de las escuelas secundarias con una mayor efectividad académica.

Un factor importante que influye en el énfasis académico se relaciona con los conocimientos que tengan los maestros de las asignaturas. Por ejemplo, Bennett *et al.* (1994) han demostrado claramente que a nivel de primaria los maestros tienen un conocimiento con frecuencia limitado de los contenidos de las asignaturas, particularmente en áreas como la ciencia. Un conocimiento adecuado se conside-

38 McDill y Rigsby, 1973.

39 Weber, 1971; Mortimore *et al.*, 1988a.

40 Ainsworth y Batten, 1974.

41 Walberg, 1985; United States Department of Education, 1987.

42 Levine y Lezotte, 1990.

ró como un requisito previo necesario (aunque por sí mismo no es suficiente) para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. En estudios de caso que contrastan escuelas secundarias altamente efectivas con las altamente no efectivas, Sammons *et al.* (1994c) reportaron que las escuelas no efectivas habían estado sujetas a frecuentes cambios de maestros y a escasez de personal académico en asignaturas especializadas, situación que se consideró como una barrera para la efectividad.

También es importante la cobertura del programa. Por ejemplo, Bennett (1992) demostró amplias variaciones en cobertura del programa, tanto para alumnos de la misma clase como en escuelas diferentes. De igual manera, el trabajo de Tizard *et al.* (1988) en preescolar mostró gran diferencia entre escuelas y clases sociales, en lo que respecta a lo que se les enseñó a niños de la misma edad, asunto que no puede explicarse por las divergencias en matrícula. Estos investigadores insistieron en la importancia de la cobertura del programa: “está claro que los logros y el adelanto dependen de manera crucial de que a los niños se les hayan dado las experiencias de aprendizaje específicas o no” (p. 172).

c) Enfoque en el aprovechamiento

Algunos investigadores han examinado, como una medida del énfasis académico, el grado en que una escuela se concentra en el aprovechamiento de los alumnos. Por ejemplo, algunos estudios de caso en escuelas primarias americanas al igual que algunos artículos, han mostrado que el poner énfasis en la obtención de habilidades básicas, es decir, un “enfoque basado en el aprovechamiento” influye positivamente sobre la efectividad escolar.⁴³ El problema de resaltar este tipo de factor es que las medidas de los resultados tienden a estar, al menos en parte, basadas en pruebas sobre estas habilidades para las escuelas primarias o en los resultados de los exámenes de aprovechamiento en el caso de las escuelas secundarias, convirtiendo a los factores asociados con este enfoque en profecías autocumplidas. Esto es particularmente cierto al examinar los resultados relacio-

43 Brookover y Lezotte, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Venezky y Winfield, 1979; Glenn, 1981; Edmonds, 1979, 1981; Schweitzer, 1984.

nados con el nivel de una clase, pero es menos problemático cuando se analiza el efecto de un compromiso *compartido* por toda la escuela con este tipo de enfoque.

De modo que mientras un enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje es el elemento central de una escuela efectiva, los investigadores han hecho acercamientos desde diferentes ángulos. Un intento interesante de consolidar este trabajo es el de Scheerens (1992), quien al revisar un amplio rango de publicaciones internacionales sobre efectividad escolar, concluyó que el tiempo de aprendizaje efectivo es uno de los tres factores únicos para los cuales existe “confirmación para la múltiple investigación empírica”. Consideró cuatro aspectos relevantes: tiempo institucional dedicado al aprendizaje (duración del día/semana/año escolar), cantidad de tarea, tiempo efectivo de aprendizaje bajo supervisión institucional, y tiempo de aprendizaje para las diferentes materias. Si bien esta tipología tal vez no capta en su totalidad la esencia del “enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje”, proporciona un marco de referencia útil para precisar factores cuantificables indicativos de manifestaciones prácticas.

5. Enseñanza con propósito

De las investigaciones se desprende claramente que la calidad de la enseñanza es un elemento central de la escolaridad efectiva. Desde luego, esto está determinado en parte por la calidad de los maestros de la escuela y, como hemos visto, la contratación y reemplazo de maestros juega un papel importante en el liderazgo efectivo. Sin embargo, los maestros de alta calidad no siempre actúan conforme al total de su potencial, y los estilos y estrategias de enseñanza son factores importantes relacionados al progreso de los alumnos. Mientras que el aprendizaje es un proceso interno y “no sujeto a observación directa”, la enseñanza es una actividad pública y, por tanto, es más fácil de describir y evaluar (Mortimore, 1993), aunque Levine y Lezotte (1990) han señalado diversos problemas para llegar a conclusiones generalizadas sobre prácticas efectivas de enseñanza. Al examinar los hallazgos de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en escuelas efectivas, el factor sobresaliente que surge es lo que llamamos enseñanza con propósito. Esto tiene una serie de elemen-

tos como: organización eficiente, claridad de propósito, lecciones estructuradas y práctica adaptable.

a) Organización eficiente

Diversos estudios han demostrado la importancia de que los maestros sean organizados y que tengan sus objetivos absolutamente claros. Por ejemplo, Evertson *et al.* (1980) encontraron efectos positivos sobre el aprovechamiento cuando los maestros consideran la “eficacia y un espacio interno de control”, y cuando organizan sus aulas y se involucran activamente en la planeación cotidiana.

Rutter *et al.* (1979) hicieron notar los efectos benéficos de preparar las clases con anticipación, y Rutter (1983) posteriormente señaló que cuanto mayor sea el tiempo que un maestro emplee organizando una lección después de que ésta ha empezado, más probabilidades habrá de que se pierda la atención de los alumnos, con el doble riesgo inherente de la pérdida de oportunidad de aprendizaje y del mal comportamiento del grupo. Diversos estudios y artículos han enfatizado la importancia del ritmo adecuado de las lecciones para asegurar que los objetivos originales se logren.⁴⁴

b) Claridad de propósitos

Las síntesis de la investigación sobre escuelas efectivas resaltan la importancia de que los alumnos estén siempre conscientes del propósito del contenido de las lecciones.⁴⁵ En resumen, la investigación muestra que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los maestros explican claramente los objetivos de la lección desde su inicio, y se refieren a ellos durante ésta para mantener el enfoque. Estos objetivos deben ser relacionados a estudios previos y a elementos relevantes a nivel personal para los alumnos. La información de la lección debe estar estructurada de tal manera que empiece con un repaso general y señale la transición al nuevo tema. Las ideas principales de la lección deben ser repasadas al final.

⁴⁴ Powell, 1980; Brophy y Good, 1986; Levine y Lezotte, 1990.

⁴⁵ Brophy y Good, 1986; United States Department of Education, 1987; NREL, 1990.

c) Lecciones estructuradas

Una reseña de Rosenshine y Stevens (1981) resaltó la importancia de la enseñanza estructurada y con propósitos para promover el progreso de los estudiantes. La reseña de NREL (1990) hizo hincapié en las técnicas efectivas de cuestionamiento, donde las preguntas se estructuran con el fin de llamar la atención de los alumnos en los elementos clave de las lecciones. Stallings (1975) comentó la mejoría en resultados a través de métodos sistémicos de enseñanza con preguntas abiertas, y respuestas de los alumnos seguidas de retroalimentación del maestro. Mortimore *et al.* (1988a), en su estudio sobre educación secundaria, confirmaron hallazgos previos de Galton y Simon (1980) acerca de los efectos positivos sobre el progreso de los alumnos, cuando los maestros dedican más tiempo a hacer preguntas y a la comunicación relativa al trabajo. También encontraron que los resultados positivos están asociados con la organización eficiente del trabajo en el aula, donde los alumnos tienen suficiente trabajo, un enfoque limitado a las sesiones, y un marco referencial bien definido dentro del cual les fomente cierto grado de independencia y responsabilidad para manejar su propio trabajo. Evidentemente, para grupos de mayor edad, es adecuado enfatizar la independencia y la responsabilidad.

En un resumen de la investigación sobre maestros efectivos, Joyce y Showers (1988) concluyeron que los maestros más efectivos:

- enseñan al grupo como un todo;
- presentan información o habilidades clara y animadamente;
- mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a la actividad;
- no mantienen una actitud de evaluación constante, más bien propician un proceso de instrucción relajado;
- tienen altas expectativas para el aprovechamiento (asignan más tarea, dan un ritmo más rápido a las lecciones, propician que los alumnos estén alertas);
- se relacionan relajadamente con los estudiantes y en consecuencia, tienen menos problemas de mal comportamiento por parte de los alumnos.

En su análisis de la información internacional de investigación sobre escuelas efectivas, Scheerens (1992) resaltó la “enseñanza estructurada” como

uno de los tres factores que ha demostrado convincentemente que promueve la efectividad. Su definición de la enseñanza estructural difiere ligeramente de la de otros investigadores, pero vale la pena observar algunos ejemplos:

- aclarar lo que debe ser aprendido;
- dividir el material de enseñanza en unidades manejables para los alumnos y presentarlas en una secuencia bien estudiada;
- abundante material de práctica donde los alumnos utilicen “corazonadas” y estímulos;
- evaluar regularmente el avance con retroalimentación inmediata de los resultados.

Scheerens acepta que este modelo de enseñanza estructurada es más aplicable en escuelas primarias, particularmente en asignaturas que implican un “conocimiento que pueda reproducirse”. Sin embargo, él sugiere que una forma de enseñanza estructurada, modificada y menos prescriptiva puede tener efecto positivo para el aprendizaje de procesos cognitivos más elevados en las escuelas secundarias, y cita varios estudios para confirmarlo.⁴⁶ Gray (1993) no está convencido de que este factor sea apropiado después de los primeros años de escolaridad y sugiere cautela, dado que muchas de las primeras investigaciones sobre efectividad escolar se hicieron en escuelas de zonas marginadas, en las que se daba un peso mayor a la enseñanza de habilidades básicas.

d) Práctica adaptable

Aunque la investigación sobre efectividad escolar presenta diversos factores correlacionados consistentemente a mejores resultados, también muestra que la aplicación de materiales y procedimientos requeridos en el programa con frecuencia no mejoran el aprovechamiento. El progreso de los alumnos es evidente cuando los maestros son sensibles a las diferencias en el estilo de aprendizaje de los alumnos, y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas.⁴⁷ En mu-

⁴⁶ Brophy y Good, 1986; Doyle, 1985.

⁴⁷ NREL, 1990.

chos casos esto requiere flexibilidad por parte de los maestros para modificar y adaptar sus estilos de enseñanza.⁴⁸

6. Expectativas elevadas

Una de las principales características de las escuelas efectivas⁴⁹ se refiere a la existencia de expectativas positivas acerca del aprovechamiento de los estudiantes, particularmente por parte de los maestros, pero también entre los alumnos y sus padres. Sin embargo, debe tenerse cuidado al interpretar la relación entre expectativas y logros, puesto que el proceso causal puede revertir su relación; es decir, un aprovechamiento elevado puede incrementar el optimismo entre los maestros. No obstante, el peso de la evidencia sugiere que si los maestros establecen altos estándares para los alumnos, les hacen saber lo que se espera de ellos para alcanzar dichos niveles, y les proveen lecciones con un desafío intelectual que corresponda a estas expectativas, la repercusión sobre los logros puede ser considerable. Por otro lado, es un hecho que las bajas expectativas de cierto tipo de estudiante han sido identificadas como un factor importante de su bajo rendimiento en escuelas de zonas urbanas marginadas.⁵⁰

a) Expectativas globales elevadas

Gran cantidad de estudios y artículos publicados en varios países han demostrado una fuerte relación entre las altas expectativas y el aprendizaje efectivo.⁵¹ Las expectativas elevadas también se han descrito como una "característica crucial de virtualmente todas las escuelas excepcionalmente efectivas descritas en estu-

48 Armor *et al.*, 1976; Sizemore *et al.*, 1983.

49 United States Department of Education, 1987.

50 Ofsted, 1993.

51 Trisman *et al.*, 1976; Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Rutter *et al.*, 1979; California, 1980; Schweitzer, 1984; Stringfield *et al.*, 1986; United States Department of Education, 1987; Tizard *et al.*, 1988; Mortimore *et al.*, 1988a; Scheerens, 1992; Stoll y Fink, 1992; Caul, 1994; Sammons *et al.*, 1994c.

dios de caso".⁵² El punto importante en lo que se refiere a los maestros es que las bajas expectativas van de la mano con una sensación de falta de control sobre las dificultades de los alumnos, y una actitud pasiva hacia la enseñanza. Las altas expectativas corresponden a un papel más activo por parte de los maestros, al ayudar a los alumnos a aprender,⁵³ así como a un fuerte sentido de eficacia.⁵⁴

Al igual que la mayoría de los factores identificados en este reporte, las altas expectativas por sí solas no pueden hacer mucho para elevar la efectividad. Es más probable que sean operables en un contexto donde exista un énfasis importante en el logro académico, en donde se evalúe frecuentemente y exista un ambiente ordenado, conducente al aprendizaje. Adicionalmente, las expectativas elevadas son más efectivas cuando son parte de una cultura general de la escuela, la cual involucra a todas las personas por igual. Por ejemplo: cuando el director(a) tiene altas expectativas en el compromiso de todos los maestros para el desempeño de sus labores.⁵⁵

b) Comunicación de expectativas

Las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia los alumnos, con el consiguiente efecto en su autoestima.⁵⁶ Las expectativas pueden ser influidas por factores ajenos a la habilidad observada o a los logros reales de los menores. Por ejemplo, Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que los maestros tenían expectativas más bajas para los alumnos más jóvenes de la clase y para aquellos de clase social más baja, aun cuando se tomaba en cuenta el aprovechamiento de los niños en áreas como lectura y matemáticas. Pero incluso si los maestros no creen en la posibilidad de éxito, transmitir la convicción de que se puede elevar el rendimiento puede

52 Levine y Lezotte, 1990.

53 Mortimore, 1994.

54 Armor *et al.*, 1976.

55 Murphy, 1989.

56 Bandura, 1992.

tener un efecto poderoso. Es necesario que los maestros revisen sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que esto suceda.⁵⁷

También debe destacarse que elevar las expectativas es un proceso que debe incrementarse y que el éxito demostrado juega un papel crítico.⁵⁸ Reforzar el éxito por medio del reconocimiento es una oportunidad clave para comunicar altas expectativas (ver el factor 7. *Reforzamiento positivo*).

c) *Desafío intelectual*

Una causa común del bajo aprovechamiento de los alumnos es la incapacidad de estimularlos. Por otro lado, cuando las escuelas ponen altas expectativas en sus alumnos procuran proporcionarles a todos ellos, siempre que sea posible, lecciones que los desafíen intelectualmente en todas sus clases. Varios estudios han demostrado que este enfoque está asociado a una mayor efectividad.

Una investigación británica aportó importantes hallazgos que ayudan a explicar los procesos a través de los cuales las expectativas producen efecto. Tizard *et al.* (1988), en un estudio a nivel preescolar en el interior de Londres, encontraron que las expectativas de los maestros puestas tanto en alumnos individuales como en grupos completos tenían una gran influencia sobre el contenido de las lecciones, lo cual, en gran parte, explicaba las diferencias en el programa entre clases con matrícula similar. Estas expectativas no estaban influidas solamente por consideraciones académicas, sino también por el grado en el cual era “un placer enseñar a un niño o a un grupo”. El resultado fue que los diferentes niveles de expectativas puestas en los alumnos se tradujeron en diferentes requerimientos para su trabajo y desempeño.

Mortimore *et al.* (1988a), en su estudio sobre los primeros años de la escuela primaria, encontraron que en grupos donde los alumnos eran estimulados y desafiados, el adelanto era mayor. Mencionaron especialmente la importancia de que los maestros usaran más preguntas y afirmaciones, estimulando

a los alumnos a “usar su imaginación creativa y su poder para resolver problemas”. Levine y Stark (1981) también enfatizaron la importancia del desarrollo de la habilidad cognitiva de orden más elevado, en escuelas primarias efectivas, mencionando en particular la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), citaron una gran cantidad de estudios con resultados similares.

7. Reforzamiento positivo

El reforzamiento, ya sea en términos de patrones de disciplina o de retroalimentación a los alumnos, es un elemento importante de la escolaridad efectiva.⁵⁹ Walberg (1984), en una importante reseña de estudios de métodos de enseñanza, encontró que el reforzamiento era el factor más poderoso de todos. Como se verá, la investigación sobre efectividad escolar ha tendido a demostrar que no todas las formas de refuerzo tienen un efecto positivo. Los premios, otros incentivos positivos y la existencia de reglas claras están más asociados con la probabilidad de mejores resultados que el castigo.

a) *Disciplina clara y justa*

La buena disciplina es una condición importante para un clima de orden (ver nota de traducción sobre *Ethos* en la página 34), pero ésta se obtiene con mejores resultados a partir de la “pertenencia y participación” a través de “reglas y control externo”.⁶⁰ Por ejemplo, el uso demasiado frecuente del castigo puede crear una atmósfera tensa y negativa, con efectos contraproducentes en la asistencia y el comportamiento.⁶¹ En efecto, numerosos estudios han encontrado que los castigos formales no son efectivos o tienen efectos adversos.⁶²

59 Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979.

60 Wayson *et al.*, 1988.

61 Rutter, 1983.

62 Reynolds y Murgatroyd, 1977; Clegg y Megson, 1968; Rutter *et al.*, 1979; Heal, 1978; Mortimore *et al.*, 1988.

57 NREL, 1990.

58 Wilson y Corcoran, 1988.

Éstos y otros estudios demuestran que la disciplina efectiva implica mantener buen orden, imponer consistentemente reglas justas, claras y bien entendidas, así como la utilización excepcional del castigo.⁶³

b) Retroalimentación

La retroalimentación hacia los alumnos puede ser inmediata (en forma de elogio o reprimenda) o pospuesta hasta cierto punto (en forma de premios, incentivos y recompensas). Dos amplias revisiones de las investigaciones sobre escuelas efectivas mostraron que el reconocimiento público o a nivel de toda la escuela del éxito académico y de otros aspectos de comportamiento positivo contribuyen a la efectividad.⁶⁴ El estudio británico de escuelas secundarias efectuado por Rutter *et al.* (1979) mostró que la retroalimentación directa y positiva, como el elogio y la aprobación, tenía una asociación positiva con el comportamiento del alumno, pero los premios al trabajo inciden poco en el resultado. Los investigadores postularon tres explicaciones para el mayor efecto del elogio: afecta a más alumnos; el que no se retrase permite un enlace más definitivo con los incentivos; y es más probable que incremente las recompensas intrínsecas de aquello que se está reforzando.

Mortimore *et al.* (1988) obtuvieron resultados similares para escuelas primarias, demostrando que el elogio y definitivamente la retroalimentación neutral eran más efectivos que “depender del control a través de la crítica”. Debe tenerse en cuenta que la NREL (1990), en la síntesis de la literatura sobre el tema, señaló que la investigación muestra que el elogio y otros refuerzos deberían proporcionarse por las respuestas correctas y el progreso relacionados con el desempeño anterior, pero que su uso debe ser parco y no debe ser innecesario o aleatorio. Numerosos estudios han mostrado también que las recompensas y los elogios no tienen que relacionarse necesariamente sólo a resultados académicos, sino que pueden aplicarse a otros aspectos de la vida

63 National Institute of Education (NIE), 1978; Rutter *et al.*, 1979; Coleman *et al.*, 1981.

64 NREL, 1990; Purkey y Smith, 1994.

escolar, tales como la asistencia y el civismo.⁶⁵ La revisión que hicieron Brophy y Good (1986) del comportamiento de los maestros y desempeño de los alumnos proporciona una serie de guías para el elogio efectivo. Entre otros aspectos, dichos autores enfatizan la necesidad de que el elogio sea específico, eventual, espontáneo y variado, y que se utilicen los logros previos del alumno como contexto para describir el desempeño actual y atribuir el éxito al esfuerzo y a la habilidad.

8. Seguimiento de los avances

Mecanismos bien establecidos para evaluar el funcionamiento y adelanto de los alumnos, de los grupos y de la escuela en general, así como de los programas de mejoramiento, son características importantes de muchas escuelas efectivas. Estos procedimientos pueden ser formales o informales, pero de cualquier manera contribuyen a centrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje y con frecuencia participan en la elevación de las expectativas y en un refuerzo positivo. Parece ser que el hecho de que un director se involucre activamente en el seguimiento del aprovechamiento y adelanto de los alumnos produce beneficios específicos.

a) Seguimiento del desempeño del alumno

Un seguimiento frecuente y sistemático de los avances de los alumnos y los grupos, en sí mismo tiene poco efecto en el rendimiento, pero se ha demostrado que es un ingrediente importante del trabajo de una escuela efectiva.⁶⁶ Primero, es un mecanismo para determinar en qué grado se están alcanzando las metas de la escuela; segundo, enfoca la atención del personal, alumnos y padres de familia hacia esas metas; tercero, proporciona información para la planeación, métodos de enseñanza y evaluación; cuarto, transmite un mensaje claro a los alumnos de que los maestros están interesados en sus progresos.

65 Rutter *et al.*, 1979; Hallinger y Murphy, 1986; Levine y Lezotte, 1990.

66 Weber, 1971; Venezky y Winfield, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Sizemore, 1985.

Este último punto se relaciona con la retroalimentación de los maestros a los alumnos que se discute en el factor 7. *Reforzamiento positivo*.

Levine y Lezotte (1990) indicaron que el seguimiento del avance estudiantil fue citado con frecuencia como un factor en la investigación sobre escuelas efectivas, pero argumentan que ha habido poco consenso para definir el término o proporcionar guías de cómo ejercerlo. También se refirieron a varios estudios que han demostrado que algunas escuelas desperdician tiempo o dirigen equivocadamente la enseñanza por medio de prácticas de seguimiento demasiado frecuentes. En su lista de correlativos de las escuelas efectivas usaron la frase “seguimiento adecuado”, en vista de la necesidad de más investigación sobre la forma y la frecuencia de su uso.

Un amplio estudio británico sobre escuelas primarias⁶⁷ se concentró en una forma bien establecida para dar seguimiento al desempeño de los alumnos. Estos investigadores examinaron el sistema de registro de datos de los maestros como una manera de seguimiento continuo de los puntos fuertes y débiles de los alumnos, combinando los resultados de evaluación objetiva con la evaluación basada en el criterio del maestro sobre sus alumnos. En muchas escuelas efectivas estos registros se relacionan no solamente con las habilidades académicas, sino con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los investigadores encontraron que el utilizar el sistema de registros es una característica importante de las escuelas efectivas.

b) Evaluación del funcionamiento de la escuela

La investigación también demuestra que dar seguimiento al adelanto de los alumnos a nivel de toda la escuela es un factor importante. Al hablar de liderazgo mencionamos la importancia de que el director se involucre activamente y conozca muy bien el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, visitando las aulas. Sobre una base más formal, la revisión de Murphy (1989) sobre estudios de líderes efectivos demostró que éstos practican una gama de

⁶⁷ Mortimore *et al.*, 1988.

procedimientos de seguimiento, comunican su interpretación a los maestros a manera de retroalimentación e integran estos procedimientos con la evaluación y el establecimiento de metas.

Scheerens (1992) planteó que una evaluación adecuada es “un requisito previo esencial para tomar medidas que resalten la efectividad a todos los niveles”. Evaluar los programas de mejoramiento de las escuelas es particularmente importante. Por ejemplo, Lezotte (1989) enfatizó la importancia del uso de medidas de aprovechamiento de los alumnos como base para la evaluación de programas; en efecto, éste fue uno de los cinco factores que él propuso para la efectividad escolar.

Podría concluirse que la retroalimentación, así como la información obtenida del seguimiento y la evaluación, al ser incorporada de forma sistemática a los procedimientos de toma de decisiones de la escuela, asegura que la información sea utilizada de manera activa. Dicha información necesita relacionarse con la formación y actualización del personal (ver el factor 11. *Una organización para el aprendizaje*).

9. Derechos y responsabilidades de los alumnos

Un hallazgo común en la investigación sobre escuelas efectivas es que pueden obtenerse avances sustanciales en efectividad cuando se eleva la autoestima de los alumnos, cuando éstos tienen un papel activo en la vida de la escuela y cuando se les otorga una parte de la responsabilidad sobre su aprendizaje.

a) Elevar la autoestima del alumno

Los niveles de autoestima son afectados de manera significativa por el trato dado por los demás y son un factor principal para determinar el rendimiento.⁶⁸ En el caso de la autoestima del alumno, las actitudes de los maestros son expresadas de diversas maneras: la forma en que se comunican con los alumnos; el grado en que se les concede respeto y éstos se sienten comprendidos; y

⁶⁸ Helmreich, 1972; Bandura, 1992.

los esfuerzos que los maestros hacen para responder a las necesidades personales de cada estudiante. Trisman *et al.* (1976) encontraron que la relación armónica estudiante-maestro tiene una influencia benéfica sobre los resultados, y otros estudios han demostrado que una relación positiva maestro-alumno es una dimensión unida al éxito.⁶⁹ Mortimore *et al.* (1988) encontraron efectos positivos cuando los maestros comunicaban entusiasmo a los alumnos, y cuando les demostraban atención individual.

Se le puede dar énfasis a las relaciones maestro-alumno fuera del aula. Los estudios británicos en escuelas secundarias han encontrado que cuando había actividades fuera de la escuela compartidas por maestros y alumnos,⁷⁰ y cuando los alumnos sentían que podían consultar a los maestros sobre problemas personales,⁷¹ se daban efectos positivos en los resultados.

b) Posiciones de responsabilidad

Los estudios británicos han demostrado los efectos positivos tanto en el comportamiento de los alumnos como en el éxito en los exámenes, a través de darle a una alta proporción de estudiantes posiciones de responsabilidad en el sistema escolar. Esto les transmite confianza en sus habilidades y establece normas de comportamiento maduro.⁷²

c) Control del trabajo

Algunos estudios han demostrado que cuando los alumnos responden bien al dárseles mayor control sobre lo que les sucede en la escuela, mejoran una serie de resultados, aun a nivel de primaria.⁷³ Un estudio británico sobre es-

69 Rutter *et al.*, 1979; Coleman *et al.*, 1982; Lightfoot, 1983; Lipsitz, 1984.

70 Rutter *et al.*, 1979; Smith y Tomlinson, 1990.

71 Rutter *et al.*, 1979.

72 Ainsworth y Batten, 1974; Reynolds *et al.*, 1976; Reynolds y Murgatroyd, 1977; Rutter *et al.*, 1979.

73 NIE, 1978; Brookover *et al.*, 1979.

uelas primarias demostró que se producen efectos positivos cuando se estimula a los alumnos para manejar su trabajo con independencia del maestro durante periodos cortos de tiempo, como puede ser una clase o una tarde.⁷⁴

10. Colaboración hogar-escuela

Por lo general, la investigación muestra que la relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela tiene efectos positivos. Coleman *et al.* (1973) llaman nuestra particular atención hacia los beneficios de las escuelas que propician que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos. Es difícil responder a la pregunta de si mayores niveles de participación de los padres producen cambios, ya que puede significar una multitud de cosas en diferentes contextos y probablemente existirán marcadas diferencias entre escuelas primarias y secundarias en lo que respecta a la naturaleza de la participación de los padres. Todavía no ha habido alguna investigación sobre la relación entre el nivel de responsabilidad de las escuelas hacia los padres en el Reino Unido (incrementado bajo las provisiones de la Reforma a la Ley de Educación, 1988) y su efectividad.

a) Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos

Las formas especiales en que las escuelas fomentan las buenas relaciones hogar-escuela y alientan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos son afectadas por la edad de los alumnos, y probablemente se identificarán diferencias marcadas entre las escuelas primarias y secundarias.

El estudio de Mortimore *et al.* (1988a) en escuelas de enseñanza media encontró beneficios positivos cuando los padres ayudaban en el aula y en excursiones de la escuela, en la que regularmente había juntas sobre los avances de sus hijos, donde había un salón para los padres, y el director mantenía una política de "puertas abiertas". Curiosamente, encontraron un efecto negativo de las asociaciones de padres y maestros, y sugirieron que este tipo de

74 Mortimore *et al.*, 1988.

participación, más formalizada, no era suficiente en sí misma para engendrar la participación de los padres y, en algunos casos, podía presentar barreras para aquellos que no estuvieran dentro de la “camarilla”.

Tizard *et al.* (1982) demostraron que cuando los padres se involucraban en la lectura, el efecto era mayor que teniendo un maestro adicional en el aula. Epstein (1987), Weinberger *et al.* (1990) y Topping (1992) han llamado la atención sobre el valor de la participación de los padres en proyectos de lectura en escuelas primarias.

Armor *et al.* (1976) mostraron que la presencia de los padres en el espacio escolar y su participación en comités, actos cívicos y otras actividades, tenía efectos positivos en el rendimiento. Por otro lado, Brookover y Lezotte (1979) no encontraron bases para una relación entre participación de los padres y efectividad.

El trabajo más reciente de Coleman *et al.* (1993, 1994) y Coleman (1994), ha llamado la atención sobre la importancia de actitudes positivas y de apoyo por parte de maestros, estudiantes y padres de familia, para el desarrollo de la responsabilidad del alumno hacia el aprendizaje.

Con frecuencia, el involucramiento de los padres tiene una gran correlación con factores socioeconómicos, y el temor de que hacerla resaltar como un factor importante pudiera, de manera injusta, transmitirles responsabilidad de la efectividad escolar a los padres, explica en parte por qué algunos investigadores han evitado definirla o medirla. Sin embargo, los estudios arriba mencionados establecieron grupos control para la matrícula socioeconómica. Es interesante el que al menos un estudio ha demostrado que la participación de los padres puede ser *más efectiva* en escuelas que matriculan más alumnos pobres o de clase trabajadora.⁷⁵

Los resultados intermedios de Sammons *et al.* (1994c) indican que entre los maestros de escuelas secundarias menos efectivas había una tendencia a considerar la falta de interés de los padres como un factor principal que contribuía al bajo rendimiento, mientras que en escuelas secundarias más efectivas con una población escolar de extracción similar había percepciones más favorables del interés de los padres y relaciones más activas con ellos.

⁷⁵ Hallinger y Murphy, 1986.

Los mecanismos por medio de los cuales el involucramiento de los padres influye sobre la efectividad escolar no están totalmente claros. Se podría especular que cuando padres y maestros tienen objetivos y expectativas similares para los menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento.⁷⁶ Los padres que están involucrados pueden expandir el tiempo activo de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, trabajar con los alumnos, especialmente tratándose de niños más pequeños, o supervisándoles la tarea) y en caso de que haya dificultades en la escuela, como podría ser en asistencia o comportamiento, estar más dispuestos a apoyar los estándares y requerimientos de la escuela. Como ha sostenido MacBeath (1994), las escuelas con éxito seguramente serán aquellas “que no sólo ‘involucran’ a los padres, sino que los apoyan y requieren de su participación” (p. 5). El mismo autor prosigue argumentando en favor de un papel más activo de los padres en la autoevaluación y planeación del desarrollo de la escuela. Coleman *et al.* (1994) llaman particularmente la atención a la interconexión de los dominios afectivo y cognitivo en la triada de relaciones entre maestros, padres y estudiantes. Argumentan que “es la relación entre el maestro y los padres (o uno de ellos) la que es crítica al reclutar al hogar como aliado, o convertirlo en enemigo (o no) de las actividades educativas en el aula” (p. 30).

11. Una organización para el aprendizaje

Las escuelas efectivas son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva. Usamos el término “organización para el aprendizaje” en un segundo sentido: es decir, que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales. La necesidad de que las escuelas se conviertan en “organizaciones para el aprendizaje” es cada vez más importante, dado el ritmo del cambio social y educacio-

⁷⁶ Jowett *et al.*, 1991; Mortimore, 1993; Coleman, 1994.

nal.⁷⁷ Southworth (1994) proporciona una reseña de las características de una escuela para el aprendizaje, que enfatiza la necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados (niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo).

a) Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Casi todos los estudios de investigación que han examinado el efecto del desarrollo del personal académico en la efectividad escolar, señalan la necesidad de que éste se lleve a cabo en la escuela. Por ejemplo, Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que los cursos de actualización en servicio tenían un efecto positivo en los resultados, sólo cuando se asistía por una buena razón. Stedman (1987) enfatizó la importancia de que la actualización fuera diseñada para las necesidades específicas del personal y que fuera “una parte integral de un ambiente educacional de colaboración”. La investigación de Coleman y LaRocque (1990) en Canadá también señala el efecto positivo que puede proporcionar el apoyo de los cuerpos administrativos a nivel local (Consejo Directivo [School Board] equivalente a las Autoridades Locales de Educación [LEAs, por sus siglas en inglés]).

Levine y Lezotte (1990), así como Fullan (1991), citan numerosos estudios que muestran que presentaciones aisladas de expertos externos pueden ser contraproducentes. Su revisión de escuelas excepcionalmente efectivas llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo del personal en las escuelas efectivas se lleva a cabo en el recinto de la escuela a través de un programa de instrucción continuo y progresivo,⁷⁸ y está enfocado a proporcionar ayuda para mejorar la enseñanza en el aula. Los estudios también han enfatizado el valor de encuadrar el desarrollo del personal dentro de una planeación colegiada y colaborativa, así como asegurarse de que las ideas sobre las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.⁷⁹

⁷⁷ Hopkins, Ainscow y West, 1994.

⁷⁸ Armor *et al.*, 1976; Venezky y Winfield, 1979; California, 1980; Glenn, 1981; Purkey y Smith, 1983; Hallinger y Murphy, 1985; NREL, 1990.

⁷⁹ Purkey y Smith, 1983; NREL, 1990; Stoll y Fink, 1994.

CONCLUSIONES

La mayoría de los estudios sobre efectividad se ha concentrado exclusivamente en los resultados cognitivos de los estudiantes en áreas como lectura, matemáticas o en los resultados de los exámenes públicos que se aplican. Relativamente pocos estudios (principalmente británicos) se han fijado en resultados socioafectivos.¹ Debido a este enfoque, los resultados de nuestra revisión inevitablemente reflejan preferentemente los correlativos de efectividad académica. Como ha observado Reynolds (1994), contamos con menos evidencia sobre procesos de la escuela y el aula que determinen el éxito de la escuela para promover resultados sociales o afectivos, tales como conducta, asistencia, actitudes y autoestima. Barber (1993) ha llamado la atención en particular hacia los bajos niveles de motivación estudiantil en las escuelas secundarias británicas y señala que combatirlos probablemente será de especial importancia para elevar las normas de áreas urbanas marginadas.

Sería deseable proseguir la investigación sobre cómo las escuelas efectivas influyen sobre los resultados sociales y afectivos, incluyendo la motivación estudiantil y el compromiso con la escuela. Habiendo dicho esto, sentimos que mejorar los resultados académicos y fomentar el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos, siguen siendo pruebas cruciales de la escolaridad efectiva. Por esta razón, identificar los correlativos de efectividad, especialmente de efectividad académica, representa un papel importante para emitir juicios informados acerca de las escuelas.

Los 11 factores interrelacionados, y en muchas formas mutuamente dependientes que se identifican en este artículo, parecen ser genéricos. En otras palabras, la evidencia de su importancia se deriva, tanto de estudios de escuelas secundarias como de primarias. Inicialmente se intentó producir análisis separados para cada nivel educativo; sin embargo, el grado de superposición

¹ Reynolds, 1976; Rutter, 1979; Mortimore *et al.*, 1988a; Teddlie y Stringfield, 1993.

que se identificó en los hallazgos, en nuestra opinión, haría repetitiva la presentación de resúmenes separados.

A pesar del acuerdo en los hallazgos para los dos niveles educativos, hay que observar que el énfasis o medio de expresión diferirá con frecuencia. Por ejemplo, la forma en que una escuela dedica atención a los factores de “derechos y responsabilidades de los alumnos” o “reforzamiento positivo”, estará clara y fuertemente influida por la edad de los alumnos. En grupos de diferentes edades variarán las formas adecuadas de elogio y recompensa, así como la manera y el grado con el que se impulsa a los alumnos a tomar responsabilidad por su propio aprendizaje y a involucrarse en la vida escolar. Con todo, las necesidades de retroalimentación apropiada, refuerzo positivo e interés por los derechos y responsabilidades del alumno son importantes en todas las etapas de la educación. También diferirán las formas de orientar la enseñanza y las técnicas de enseñanza-aprendizaje para grupos de diferentes edades, pero siguen siendo cruciales para la efectividad en todas las etapas, la planeación y organización cuidadosas y adecuadas, la claridad de objetivos, la alta calidad de la enseñanza y la optimización del tiempo de aprendizaje.

De igual manera, las formas de fomentar la participación de los padres en el aprendizaje de los niños y en la escuela también variarán marcadamente entre primaria y secundaria.

La importancia de la enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad

Scheerens (1992) ha hecho notar, con razón, la importancia central de la enseñanza y el aprendizaje y de los procesos del aula para determinar la efectividad académica de las escuelas en particular. Los 11 factores identificados en este artículo se concentran en aspectos relacionados con procesos a nivel de toda la escuela (liderazgo, toma de decisiones, dirección, metas, expectativas, entre otros), y aquellos que tienen que ver y se relacionan directamente con organización y enseñanza en el aula. Finalmente, la calidad de la enseñanza (expresada más claramente en los puntos 4 y 5) y las expectativas (punto 6)

juegan el papel más importante para fomentar el aprendizaje y el adelanto de los alumnos, y por tanto, para influir en sus resultados educacionales. Dado lo anterior, los procesos escolares, incluyendo el liderazgo profesional, continúan ejerciendo gran influencia porque proporcionan el marco general dentro del cual operan los maestros y los grupos. Dichos procesos son importantes para el desarrollo de metas consistentes y para asegurar que las experiencias educacionales de los alumnos se enlacen al ir progresando en la escuela. En algunas escuelas (las más efectivas), el marco general proporciona mucho más apoyo a los practicantes en el aula y al aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de nuestro artículo no respaldan la idea de que algún estilo particular de enseñar sea más efectivo que otro. El análisis hecho por Mortimore *et al.* (1988a) a partir de datos de observación relacionados con maestros de escuelas primarias, indicó que el comportamiento de los maestros era demasiado complejo y variado para la aplicación de descripciones sencillas de estilos de enseñanza o aproximación, y que “no era posible separar de una forma válida a los maestros en diversas categorías sobre la base de diferencias en el estilo de enseñanza” (p. 81).

Un nuevo análisis de los datos de Bennett (1976) hecho por Aitkin, Bennett y Hesketh (1981), así como de Aitkin, Anderson y Hinde (1981), también apunta a problemas en cuanto al uso de divisiones como formal o informal, tradicional contra progresista y la separación de maestros en grupos que ponen en práctica estilos distintos. El análisis de Joyce y Showers (1988) de cómo el desarrollo del personal puede fomentar el aprovechamiento del alumno concluye que numerosas prácticas educacionales “que se extienden desde cómo manejar a los estudiantes y los ambientes de enseñanza hasta estrategias o modelos de enseñanza... pueden afectar el aprendizaje de los alumnos” (p. 56). Varias reseñas recientes resaltan la importancia de una dirección efectiva, claridad de objetivos, buena planeación, organización adecuada y eficiente del tiempo y actividades de los alumnos, así como el énfasis en la comunicación de trabajo y en la enseñanza con desafío intelectual,² y sugieren que

2 Gipps, 1992; Sammons *et al.*, 1994d.

la flexibilidad y la habilidad para adaptar los enfoques de la enseñanza a diferentes objetivos y grupos, son más importantes que la idea de que un solo estilo sea mejor que otro. En efecto, en nuestra opinión, los debates sobre las virtudes de un “estilo” particular de enseñanza sobre otro son demasiado simplistas y se han vuelto estériles. Son de mayor relevancia la organización eficiente, la adecuación al propósito, la flexibilidad de aproximación y el desafío intelectual.

Sentido común

Los hallazgos de la investigación sobre efectividad escolar han sido criticados algunas veces por ser sólo una cuestión de sentido común. Sammons (1994) anota que: “Hay algo de verdad en este argumento. Porque la investigación sobre efectividad escolar, por su naturaleza misma, trata de identificar los componentes de la buena práctica... es inevitable que algunos de los hallazgos no les causen sorpresa a los que la ejercen” (p. 46). Rutter *et al.* (1979) señalaron de igual manera que “la investigación de asuntos prácticos como la escolaridad, rara vez arroja resultados totalmente inesperados. Por otro lado, ayuda para demostrar cuál de las muchas buenas ideas disponibles se relacionan con el éxito en los resultados” (p. 204). En una discusión sobre marcos de referencia apropiados para evaluar la calidad de la escolaridad, Gray (1990) comentó: “Por regla general, en las escuelas donde se hace lo que sugiere la investigación se nota la diferencia, y se observa una tendencia a obtener mejores resultados (ya sea que éstos se midan o se evalúen). El problema es que éstas son tendencias, no certezas. En términos cuantificables, la investigación tendría la razón unas siete de diez veces, especialmente si pudiera apoyarse en evaluaciones profesionales” (p. 214).

En relación a los comentarios de Gray sobre la importancia de contar con evaluaciones profesionales, es interesante tomar en cuenta las conexiones entre los hallazgos de esta reseña sobre la investigación en materia de efectividad escolar y algunas de las conclusiones contenidas en estudios realizados por inspectores. Por ejemplo, el influyente reporte *Diez buenas escue-*

las,³ llamó la atención explícitamente sobre las características comunes en una muestra de escuelas secundarias consideradas como “buenas”. Este reporte sugería que “el ‘éxito’ no surge simplemente de la existencia de ciertas estructuras de organización, patrones de enseñanza o planeación de currículo, sino que depende del espíritu y comprensión que penetra la vida y el trabajo de una escuela, reflejando fielmente sus objetivos básicos” (p. 7). En particular, se resaltó la creación de un “ambiente bien ordenado”, de niveles de expectativas a la vez realistas y exigentes, ya sea en el desempeño académico o en el comportamiento social, así como de la necesidad de que las funciones y las responsabilidades estén bien definidas y aceptadas. Otros aspectos que se enfatizaron incluían las habilidades profesionales del director, la importancia del trabajo en equipo, y la existencia de sistemas para dar seguimiento a los avances y el cuidado pastoral de los alumnos. Con relación a la calidad de la enseñanza, aspectos tales como la variedad de enfoques, la corrección regular y constructiva, y un estímulo constante, se consideraron como “los sellos distintivos de enseñar con éxito”. También se señalaron el clima de la escuela, el liderazgo y los enlaces con la comunidad local.

Las comparaciones con *Diez buenas escuelas* son útiles porque este reporte es anterior a mucha de la investigación sobre efectividad escolar que hemos revisado y, por tanto, es menos probable que haya sido influido por la difusión de hallazgos de investigación o documentos de inspección más recientes, que, con frecuencia, se refieren explícitamente a la investigación sobre efectividad. Los juicios profesionales evidentes en este reporte señalan muchos de los aspectos cubiertos por los 11 factores clave que han surgido de nuestra revisión de la investigación sobre efectividad escolar.

Recursos

La mayoría de los estudios sobre efectividad escolar no han encontrado que el nivel de recursos otorgados a las escuelas sea un determinante importante de

3 Department of Education and Science Inspectorate of Schools (DES), 1977.

su efectividad. Sin embargo, esto no implica que los recursos no sean importantes. Mortimore *et al.* (1988a) advirtieron que las escuelas de la muestra “todas contaban con recursos relativamente amplios (bajo los arreglos de la Autoridad Interna de Educación de Londres; ILEA, por sus siglas en inglés). Porque todas las escuelas estaban bien dotadas de fondos, no encontramos que los recursos fueran un factor clave. Si nuestra muestra se hubiera extraído de una serie de LEAS con tradiciones de gastos tanto altos como bajos, no es probable que hubiera sido éste el caso” (p. 264). También se señaló la importancia de un buen ambiente físico, así como de estabilidad en el personal, en el que no existan vacantes frecuentes.

Las influyentes investigaciones hechas por Hanushek (1986, 1989) en los Estados Unidos de América que incluyen metanálisis de varios estudios, concluyeron que había poca relación entre los niveles de recursos y los logros de los alumnos en las escuelas, aunque muchos de estos estudios adolecían de limitaciones significativas. Una reciente revisión de la síntesis de Hanushek sobre la literatura en el tema (usando el mismo conjunto de estudios con sus limitaciones), ha cuestionado esta opinión. El análisis de Hedges, Laine y Greenwald (1994) indica que las consecuencias de asignación de recursos (especialmente por parte del alumno) se ha subestimado. Estos autores rechazan la conclusión de Hanushek con respecto a que los recursos no están relacionados con los resultados, señalando que “el cuestionamiento de si se necesitan más recursos para producir mejorías reales en las escuelas de nuestro país no puede seguirse ignorando” (p. 13). Mientras que es oportuna una nueva apreciación sobre los efectos positivos de los recursos como evidencia relativa, nuestro artículo sugiere que los aspectos de procesos en la escuela y en el aula, resumidos bajo los encabezados de los 11 factores clave, ejercen influencias más directas y poderosas. Nuestra reseña confirma la observación de Gray (1990): “niveles adecuados de recursos, por consiguiente, parecen ser necesarios pero no constituyen una condición suficiente para que una escuela sea efectiva... en 20 años de leer investigaciones sobre las características de escuelas efectivas, solamente una vez he encontrado evidencia de una escuela ‘excelente’ donde el medio físico dejaba algo que desear” (p. 213).

Mercados educativos y otros cambios

Es importante reconocer que la evidencia acumulada sobre los correlativos de efectividad durante los últimos 20 años no permite extraer conclusiones firmes sobre las consecuencias de cambios recientes en la legislación del Reino Unido, que pretendían mejorar la calidad y elevar las normas, extendiendo la diversidad y la posibilidad de elección, así como estimular el desarrollo de mercados educativos.⁴ Por ejemplo, el refuerzo en los poderes y funciones de los dirigentes en el manejo de la escuela y el papel cambiante del director bajo Patrones de Medidas Locales (LMS, por sus siglas en inglés), todavía no han caracterizado estudios de efectividad escolar. De manera similar, mientras que se ha demostrado que la participación de los padres es importante, todavía no es posible establecer el efecto de una mayor capacidad de elección y disponibilidad de mayor información (por ejemplo, la publicación de tablas de alianza) destinada a aumentar la responsabilidad en el desempeño de las escuelas. Se requiere más investigación antes de que el efecto sobre las escuelas se pueda evaluar.⁵ Otros cambios en el contexto británico, que pueden resultar importantes en la investigación futura sobre efectividad escolar, incluyen los efectos de la planeación del desarrollo,⁶ del currículo nacional y de la evaluación nacional. Muchos otros sistemas educativos en diferentes partes del mundo han implantado o están en proceso de introducir cambios similares a los del Reino Unido y se requieren urgentemente estudios que examinen en forma explícita las consecuencias de dichos cambios, de nuevos contextos, para lograr la efectividad escolar.

4 Department for Education, DFE, 1992.

5 Sammons y Hillman, 1994.

6 MacGilchrist, 1995.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. y Batten, E. (1974) *The effects of environmental factors on secondary educational attainment in Manchester: a Plowden follow-up*, Londres, MacMillan.
- Aitkin, M., Bennett, N. y Hesketh, J. (1981) "Teaching styles and pupil progress: a Re-analysis", en *British Journal of Educational Psychology*, 51 (2): 170-186.
- Aitkin, M., Anderson, D. y Hinde, J. (1981) "Statistical modelling of data on teaching styles", en *Journal of the Royal Statistical Society*, A 144 (4): 419-461.
- Alexander, R. (1992) *Policy and practice in primary education*, Londres, Routledge.
- Alexander, R., Rose, J. y Woodhead, C. (1992) *Curriculum organization and classroom practice in primary schools: a discussion paper*, Londres, DES.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellman, G. (1976) *Analysis of the reading program in selected Los Angeles minority schools*, Santa Mónica, Rand.
- Bandura, A. (1992) *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, invitación a la reunión anual del American Education Research Association, San Francisco, abril de 1992.
- Barber, M. (1993) "Raising standards in deprived urban areas", en *National Commission on Education Briefing*, núm. 16, julio de 1993, Londres, NCE.
- Bennett, N. (1976) *Teaching styles and pupil progress*, Londres, Open Books.
- Bennett, N. (1978) "Recent research on teaching: a dream, a belief and a model" en *British Journal of Educational Psychology*, 48, 127-147.
- Bennett, N. (1992) *Managing learning in the primary classrooms*, ASPE Paper núm. 1, Stoke, Trentham Books.
- Bennett, N., Summers, M. y Askew, M. (1994) "Knowledge for teaching and teaching performance", en A. Pollard (Ed.), *Look before you leap? Research evidence for the curriculum at Key Stage 2*, Londres, Tufnell Press.
- Berman, P. y McLaughlin, M. (1977) *Federal programs supporting change, Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation*, Santa Mónica, Rand.

- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. y Lee, G. (1982) "The instructional management role of the principal", en *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Brookover, W. y Lezotte, L. (1979) *Changes in school characteristics coincident with changes in school achievement*, East Lansing, Michigan State University.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979) *School social systems and student achievement: schools can make a difference*, Nueva York, Praeger.
- Brophy, J. y Good, T. (1986) "Teacher behavior y student achievement" [Capítulo 12], en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan.
- California Assembly Office of Research (1984) *Overcoming the odds: making high schools work*, Sacramento, Autor.
- California State Department of Education (1980) *Report on the special studies of selected ECE schools with increasing and decreasing reading scores*, Sacramento, Office of Program Evaluation and Research.
- Carroll, J. (1989) "The Carroll model: a 25 year retrospective and prospective view", en *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Caul, L. (1994) *School effectiveness in Northern Ireland: illustration and practice*, documento para la Standing Commission on Human Rights.
- Chubb, J. E. (1988) "Why the current wave of school reform will fail", en *Public Interest*, 90, 28-49.
- Clegg, A. y Megson, B. (1968) *Children in Distress*, Harmondsworth, Penguin.
- Cohen, M. (1983) "Instructional, management and social conditions in effective schools", en A. O. Webb y L. D. Webb (Eds.), *School finance and school improvement: linkages in the 1980s*, Cambridge, MA, Ballinger.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. y York, R. (1966) *Equality of educational opportunity*, Washington DC, US Government Printing Office.
- Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1981) *Public and private schools*, Chicago, National Opinion Research Center.
- Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982) "Cognitive outcomes in public and private schools", en *Sociology of Education*, 55 (2/3): 65-76.
- Coleman, P. y LaRocque, L. (1990) *Struggling to be "Good Enough"*, Londres, Falmer.
- Coleman, P., Collinge, J. y Seifert, T. (1993) "Seeking the levers of change: participant attitudes and school improvement", en *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1): 59-83.
- Coleman, P. (1994) *Learning about school: what parents need to know and how they can find out*, Institute for Research on Public Policy, Montreal, Quebec.
- Coleman, P., Collinge, J. y Tabin, Y. (1994) *Improving schools from the inside out: a progress report on the coproduction of learning project in British Columbia, Canada*, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, B. C., Canadá.
- Creemers, B. P. M. (1994) "The history, value and purpose of school effectiveness studies", en D. Reynolds et al. (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice*, Oxford, Pergamon.
- Creemers, B. P. M., Reynolds, D. y Swint, F. E. (1994) *The international school effectiveness research programme ISERP first results of the quantitative study*, documento presentado en la British Education Research Association Conference, Oxford, septiembre de 1994.
- Cuttance, P. (1987) *Modelling variation in the effectiveness of schooling*, Edimburgo, Centre for Educational Sociology.
- Daly, P. (1991) "How large are secondary school effects in Northern Ireland?", en *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4): 305-323.
- Department of Education and Science Inspectorate of Schools (1977) *Ten good schools: a secondary school enquiry*, Londres, HMSO.
- Department for Education (1992) *Choice and diversity: a new framework for schools*, Londres, DFE.
- Doyle, W. (1985) "Effective secondary classroom practices", en M. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: an effective schools sourcebook*, Washington DC, US Government Printing Office.
- Doyle, W. (1986) "Classroom organization and management", en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3a. Edición, Nueva York, MacMillan.
- Edmonds, R. (1979) "Effective schools for the urban poor", en *Educational Leadership*, 37 (1): 15-27.

- Edmonds, R. (1981) "Making public schools effective", en *Social Policy*, 12, 56-60.
- Epstein, J. L. (1987) "Effects of teacher practices and parent involvement on student achievement in reading and maths", en S. Silver (Ed.), *Literacy through family community and school interaction*, Greenwich, CT, JAI Press.
- Evertson, C., Emmer, E. y Brophy, J. (1980) "Predictors of effective teaching in junior high mathematics classrooms", en *Journal for Research in Mathematics Education*, 11 (3): 167-178.
- Finn, C. (1984) "Towards strategic independence: nine commandments for enhancing school effectiveness", en *Phi Delta Kappa*, 65 (8): 518-524.
- Firestone, W. A. (1991) "Introduction" [Capítulo 1], en J. R. Bliss, W. A. Firestone y C. E. Richards (Eds.), *Rethinking effective schools: research and practice*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- FitzGibbon, C. T. (1991) "Multilevel modelling in an indicator system" [Capítulo 6], en S. W. Raudenbush y J. D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils international studies of schooling from a multilevel perspective*, San Diego, Academic Press.
- FitzGibbon, C. (1992) "School effects at a level: genesis of an information system", en D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness research, policy and practice*, Londres, Cassell.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. y Hattie, J. A. (1987) "Syntheses of educational productivity research", en *International Journal of Educational Research*, 11 (2): 145-252.
- Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*, Londres, Cassell.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994) "Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy", en *Review of Educational Research*, 64, 119-157.
- Galton, M. y Simon, B. (1980) *Inside the primary classroom*, Londres; Routledge y Kegan Paul.
- Gipps, C. (1992) *What we know about effective primary teaching*, Londres, Tufnell, Press.
- Glenn, B. (1981) *What works? An examination of effective schools for poor black children*, Cambridge, MA, Harvard University Center for Law and Education.

- Goldstein, H. (1987) *Multilevel models in educational and social research*, Londres, Charles Griffin y Co.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D. y Thomas, S. (1993) "A Multilevel Analysis of School Examination Results", en *Oxford Review of Education*, 19 (4): 425-433.
- Goldstein, H. y Sammons, P. (1995) *The influence of secondary and junior schools on sixteen year examination performance: a cross-classified multilevel analysis*, Londres, Institute of Education.
- Good, T. (1984) "Teacher effects", en *Making our schools more effective: proceedings of three State Conferences*, University of Missouri.
- Goodlad, J. et al. (1979) *A study of schooling*, Indiana, Phi Delta Kappa Inc.
- Goodlad, J. (1984) *A place called school: prospects for the future*, Nueva York, McGraw Hill.
- Gray, J. (1981) "A competitive edge: examination results and the probable limits of secondary school effectiveness", en *Educational Review*, 33 (1): 25-35.
- Gray, J. (1990) "The quality of schooling: frameworks for judgements", en *British Journal of Educational Studies*, 38 (3): 204-233.
- Gray, J. (1993) Review of Scheerens, J. (1992) "Effective schooling: research, theory and practice", en *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (3): 230-235.
- Gray, J., Jesson, D. y Jones, B. (1986) "The search for a fairer way of comparing schools, examination results", en *Research Papers in Education*, 1 (2): 91-122.
- Gray, J., Jesson, J. y Sime, N. (1990) "Estimating differences in the examination performances of secondary schools in six LEAs: a multi-level approach to school effectiveness", en *Oxford Review of Education*, 16 (2): 137-158.
- Gray, J., Jesson, D., Goldstein, H., Hedger, K. y Rasbash, J. (1993) *A multi-level analysis of school improvement: changes in schools' performance over time*, documento presentado en la 5th European Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, 3 de septiembre, Aix-en-Provence, France.
- Gray, J. y Wilcox, B. (1994) *The challenge of turning round ineffective schools*, documento presentado en el ESRC Seminar Series on School Effectiveness and School Improvement, Newcastle University, octubre de 1994.

- Grift, W., van der (1987) "Self-perceptions of educational leadership and average achievement", en J. Scheerens y W. Stoel (Eds.), *Effectiveness of school organizations*, Lisse, Swets y Zeitlinger.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985) "Instructional leadership and school socio-economic status: a preliminary investigation", en *Administrator's Notebook*, 31 (5): 1-4.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1986) "The social context of effective schools", en *American Journal of Education*, 94 (3): 328-355.
- Hallinger, P. y Leithwood, K. (1994) "Introduction: exploring the impact of principal leadership", en *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3): 206-218.
- Hanushek, E. (1979) "Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions", en *Journal of Human Resources*, 14, 351-388.
- Hanushek, E. (1986) "The economics of schooling: production and efficiency in public schools", en *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Hanushek, E. (1989) "The impact of differential expenditures on school performance", en *Educational Researcher*, 18 (4): 45-65.
- Heal, K. (1978) "Misbehaviour among school children: the role of the school in strategies for prevention", en *Policy and Politics*, 6, 321-333.
- Hedges, L. V., Laine, R. D. y Greenwald, R. (1994) "Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes (An exchange: Part 1)", en *Educational Researcher*, 23 (3): 5-14.
- Helmreich, R. (1972) "Stress, self-esteem and attitudes", en B. King y E. McGinnies (Eds.), *Attitudes, conflict and social change*, Londres, Academic Press.
- Hersh, R., Carnine, D., Gall, M., Stockard, J., Carmack, M. y Gannon, P. (1981) *The management of education professionals in instructionally effective schools: towards a research agenda*, Eugene, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Holmes, M. (1989) "From research to implementation to improvement", en M. Holmes, K. A. Leithwood y D. F. Musella (Eds.), *Educational policy for effective schools*, Nueva York, Teachers College Press.
- Hopkins, D. (1994) *Towards a theory for school improvement*, documento presentado para el ESRC Seminar Series on School Effectiveness and School Improvement, Newcastle University, octubre de 1994.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994) *School improvement in an era of change*, Londres, Cassell.
- Jencks, 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 in America*, Nueva York, Basic Books.
- Jesson, D. y Gray, J. (1991) "Slants on slopes: using multi-level models to investigate differential school effectiveness and its impact on pupils' examination results", en *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3): 230-271.
- Jong, M. de (1988) *Educational climate and achievement in Dutch schools*, documento presentado en la International Conference for Effective Schools, Londres.
- Jowett, S., Baginsky, M. y MacDonald, M. (1991) *Building bridges: parental involvement in schools*, Windsor, NFER-Nelson.
- Joyce, B. y Showers, B. (1988) *Student achievement through staff development*, Nueva York, Longman.
- Lee, V., Bryk, A. y Smith, J. (1993) "The organization of effective secondary schools" [Capítulo 5], en L. Darling-Hammond (Ed.), *Research in Education*, 19, 171-226, Washington, DC, American Educational Research Association.
- Levine, D. y Stark, J. (1981) *Instructional and organizational arrangements and processes for improving academic achievement at inner city elementary schools*, Kansas City, University of Missouri.
- Lezotte, L. (1989) "School improvement based on the effective schools research", en *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 815-825.
- Lightfoot, S. (1983) *The good high school: portraits of character and culture*, Nueva York, Basic Books.
- Lipsitz, J. (1984) *Successful schools for young adolescents*, New Brunswick, Transaction Books.
- Louis, K. S. y Miles, M. B. (1991) "Toward effective urban high schools: the importance of planning and coping" [Capítulo 7], en J. R. Bliss, W. A.

- Firestone y C. E. Richards (Eds.), *Rethinking effective schools: research and practice*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Louis, K. y Miles, M. (1992) *Improving the urban high school: what works and why*, Londres, Cassell.
- Luyten, H. (1994) *Stability of school effects in secondary education: the impact of variance across subjects and years*, documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, 4-8 de abril, Nueva Orleans.
- MacBeath, J. (1994) *Making schools more effective: a role for parents in school self-evaluation and development*, documento preparado para la conferencia anual de la American Educational Research Association, 4-8 de abril, Nueva Orleans.
- McDill, E. y Rigsby, L. (1973) *Structure and process in secondary schools*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- MacGilchrist, B. (1995) *The use of qualitative data in an empirical study of school development planning*, documento presentado en ISEIC, 3-6 de enero, Leeuwarden, The Netherlands, Londres, ISEIC, Institute of Education.
- MacKenzie, D. (1983) "Research for school improvement: an appraisal of some recent trends", en *Educational Researcher*, 12 (4): 5-16.
- McPherson, A. (1992) "Measuring added value in schools", en *National Commission on Education Briefing*, Núm. 1, febrero de 1992, Londres.
- Madaus, G. G., Kellagham, T., Rakow, E. A. y King, D. (1979) "The sensitivity of measures of school effectiveness", en *Harvard Educational Review*, 49, 207-230.
- Miles, M., Farrar, E. y Neufeld, E. (1983) *Review of effective school programs, Vol. 2: The extent of effective school programs*, Cambridge, MA, Huron Institute (inédito).
- Mortimore, P. (1991a) "The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector", en S. Riddell y S. Brown (Eds.), *School effectiveness research: its messages for school improvement*, Londres, HMSO.
- Mortimore, P. (1991b) "Effective schools from a british perspective" [Capítulo 7], en J. R. Bliss, W. A. Firestone y C. E. Richards (1991) *Rethinking effective schools: research and practice*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.

- Mortimore, P. (1993) "School effectiveness and the management of effective learning and teaching", en *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4): 290-310.
- Mortimore, P. (1994) "The positive effects of schooling", en M. Rutter (Ed.), *Youth in the year 2000: psycho-social issues and interventions*, Boston, Cambridge University Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988a) *School matters: the junior years*, Wells, Open Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988b) "The effects of school membership on pupils' educational outcomes", en *Research Papers in Education*, 3 (1): 3-26.
- Mortimore, P., Sammons, P. y Thomas, S. (1995) "School effectiveness and value added measures", documento presentado en la Desmond Nuttall Memorial Conference, 10.6.94, *Assessment in education: principle policy & practice*, 1 (3): 315-332.
- Murphy, J. (1989) "Principal instructional leadership", en P. Thuston y L. Lotto (Eds.), *Advances in educational leadership*, Greenwich, JAI Press.
- National Institute of Education (1978) *Violent schools-safe schools: the safe school study report to the Congress*, Washington DC, Department of Health, Education and Welfare.
- North West Regional Educational Laboratory (1990) *Onward to excellence: effective schooling practices: a research synthesis*, Portland, Oregon, North West Regional Educational Laboratory.
- Nuttall, D., Goldstein, H., Prosser, R. y Rasbash, J. (1989) "Differential school effectiveness" [Capítulo 6], en *International Journal of Educational Research*, special issue Developments in School Effectiveness Research, 13, 769-776.
- Ofsted (1993) *Access and achievement in urban education*, Londres, HMSO.
- Pollack, S., Watson, D. y Chrispeels, J. (1987) *A description of factors and implementation strategies used by schools in becoming effective for all students*, documento para la American Educational Research Association.
- Powell, M. (1980) "The beginning teacher evaluation study: a brief history of a major research project", en C. Denham y A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*, Washington DC, National Institute of Education.

- Preece, P. (1989) "Pitfalls in research on school and teacher effectiveness", en *Research Papers in Education*, 4 (3): 47-69.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983) "Effective schools: a review", en *Elementary School Journal*, 83 (4): 427-452.
- Ralph, J. H. y Fennessey, J. (1983) "Science or reform: some questions about the effective schools model", en *Phi Delta Kappa*, 64 (10): 589-694.
- Reid, K., Hopkins, D. y Holly, P. (1987) *Towards the effective school*, Oxford, Blackwell.
- Reynolds, D. (1976) "The delinquent school", en P. Woods (Ed.), *The process of schooling*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Reynolds, D. (1982) "The search for effective schools", en *School Organization*, 2 (3): 215-237.
- Reynolds, D. (1992) "School effectiveness and school improvement: an updated review of the british literature", en D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness research, policy and practice*, Londres, Casell.
- Reynolds, D. y Murgatroyd, S. (1977) "The sociology of schooling and the absent pupil: the school as a factor in the generation of truancy", en H. Carroll (Ed.), *Absenteeism in South Wales: studies of pupils, their homes and their secondary schools*, University College of Swansea, Faculty of Education.
- Reynolds, D. y Creemers, B. (1990) "School effectiveness and school improvement: a mission statement", en *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1): 1-3.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (Eds.) (1992) *School effectiveness research, policy and practice*, Londres, Casell.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S. y Teddlie, C. (1994) *Advances in school effectiveness research and practice*, Oxford, Pergamon.
- Reynolds, D. et al. (1994) "School effectiveness research: a review of the international literature", en D. Reynolds, B. P. M. Creemers, P. S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice*, Oxford, Pergamon.
- Ridell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1994) *The social and institutional context of effectiveness*, documento presentado en la conferencia anual de la British Educational Research Association, St. Anne's College, Oxford, septiembre de 1994.
- Rosenshine, B. (1987) "Direct instruction", en M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, Oxford, Pergamon Press.
- Rosenshine, B. y Berliner, D. (1978) "Academic engaged time", en *British Journal of Teacher Education*, 4, 3-16.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1981) *Advances in research on teaching* (manuscrito inédito), University of Illinois.
- Rutter, M. (1983) "School effects on pupil progress-findings and policy implications", en *Child Development*, 54 (1): 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore P. y Ouston, J. (1979) *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, Londres, Open Books.
- Sammons, P. (1987) *Findings from school effectiveness research: a framework for school improvement*, documento clave presentado en la Annual Convention of the Prince Edward Island Teachers' Federation on "School Atmosphere: The barometer of Success", Charlottetown, Prince Edward Island, Canadá, 29-30.10.87.
- Sammons, P. (1994) "Findings from school effectiveness research: some implications for improving the quality of schools", en P. Ribbins y E. Burridge (Eds.), *Improving education: the issue in quality*, Londres, Cassell.
- Sammons, P., Mortimore, P. y Thomas, S. (1993a) *Do schools perform consistently across outcomes and areas?*, documento presentado en el ESRC Seminar Series "School Effectiveness and School Improvement", julio de 1993, University of Sheffield.
- Sammons, P., Nuttall, D. y Cuttance, P. (1993b) "Differential school effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project data", en *British Educational Research Journal*, 19 (4): 381-405.
- Sammons, P., Cuttance, P., Nuttall, D. y Thomas, S. (1994a) *Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance*, presentado originalmente en el Sixth International Congress for School Effectiveness and Improvement, Norrköping, Sweden and revised version submitted to "School Effectiveness y School Improvement".

- Samons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Owen, C. y Pennell, H. (1994b) *Assessing school effectiveness: developing measures to put school performance in context*, Londres, Office for Standards in Education [Ofsted].
- Samons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Cairns, R. y Bausor, J. (1994c) *Understanding the processes of school and departmental effectiveness*, documento presentado en el simposio "School Effectiveness and School Improvement: Bridging the Divide" en la conferencia anual de la British Educational Research Association, 9 de septiembre, St. Anne's College, University of Oxford.
- Sammons, P., Lewis, A., MacLure, M., Riley, J., Bennett, N. y Pollard, A. (1994d) "Teaching and learning processes", en A. Pollard (Ed.), *Look before you leap? Research evidence for the curriculum at Key Stage 2*, Londres, Tufnell Press.
- Sammons, P., y Hillman, J. (1994e) *Markets for secondary schools: the interaction of LMS, open enrolment and examination results*, propuesta sometida a la Nuffield Foundation, Londres, ISEIC, Institute of Education.
- Scheerens, J. (1992) *Effective schooling: research, theory and practice*, Londres, Cassell.
- Schweitzer, J. (1984) *Characteristics of effective schools*, documento presentado para la American Educational Research Association.
- Sizemore, B. (1985) "Pitfalls and promises of effective schools research", en *Journal of Negro Education*, 54 (3): 269-288.
- Sizemore, B. (1987) "The effective african american elementary school", en G. Noblit y W. Pink (Eds.), *Schooling in a social context: qualitative studies*, Norwood, NJ, Ablex.
- Sizemore, B., Brossard, C. y Harrigan, B. (1983) *An abashing anomaly: the high achieving predominantly black elementary school*, University of Pittsburg.
- Slavin, R. E. (1987) "A theory of school and classroom organization", en *Educational Psychologist*, 22 (2): 89-108.
- Smith, D. J. y Tomlinson, S. (1989) *The school effect: a study of multi-racial comprehensives*, Londres, Policy Studies Institute.
- Southworth, G. (1994) "The learning school" [Capítulo 5], en P. Ribbens y E. Burridge (Eds.), *Improving education: promoting quality in schools*, Londres, Cassell.

- Stalling, J. (1975) "Implementation and child effects of teaching practices in follow through classrooms", en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40 (7-8): serial núm. 163.
- Stalling, J. y Hentzell, S. (1978) *Effective teaching and learning in urban high schools*, National Conference on Urban Education, Urban Education Program, CEMREL St. Louis, MO.
- Stebbins, L., St. Pierre, R., Proper, E., Anderson, R. y Cerva, T. (1977) *Education as experimentation: a planned variation model, Vol. IV-A: an evaluation of follow through*, Cambridge, MA, Abt Associates Inc.
- Stedman, L. (1987) "It's time we changed the effective schools formula", en *Phi Delta Kappan*, 69 (3): 215-244.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992) "Effecting school change: the Halton approach", en *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (1): 19-41.
- Stoll, L. y Fink, D. (1994) "Views from the field: linking school effectiveness and school improvement", en *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (2), 149-177.
- Stringfield, S., Teddlie, C. y Suarez, S. (1986) "Classroom interaction in effective and ineffective schools: preliminary results from Phase III of the Louisiana School Effectiveness study", en *Journal of Classroom Interaction*, 20 (2): 31-37.
- Stringfield, S. y Teddlie, C. (1987) "A time to summarise: the Louisiana school effectiveness study", en *Educational Leadership*, 46 (2): 48-49.
- Stringfield, S., Teddlie, C., Wimpleberg, R. K. y Kirby, P. (1992) "A five year follow-up of schools in the Louisiana school effectiveness study", en J. Baslin y Z. Sass (Eds.), *School effectiveness and improvement proceeding of the Third International Congress for School Effectiveness*, Jerusalén, Magness Press.
- Tabberer, R. (1994) *School and teacher effectiveness*, Slough, NFER.
- Teddlie, C. y Virgilio, I. (1988) *School context differences across grades: a study of teacher behaviours*, documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, 1988.
- Teddlie, C., Kirby, P. y Stringfield, S. (1989) "Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom", en *American Journal of Education*, 97 (3): 221-236.

- Teddle, C. y Stringfield, S. (1993) *Schools make a difference: lessons learned from a 10 years study of school effects*, Nueva York, Teachers College Press.
- Thomas, S. y Mortimore, P. (1994) "Report on value added analysis of 1993 GCSE examination results in Lancashire" [en prensa], en *Research Papers in Education*.
- Thomas, S., Sammons, P. y Mortimore, P. (1994) *Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes*, documento presentado en la conferencia anual de la British Educational Research Association, 9 de septiembre, St. Anne's College, University of Oxford.
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. y Plewis, I. (1988) *Young children at school in the inner city*, Hove, Lawrence Erlbaum.
- Tizard, J., Schofield, W. y Hewison, J. (1992) "Symposium: reading-collaboration between teachers and parents in assisting childrens' reading", en *British Journal of Educational Psychology*, 52 (1): 1-15.
- Topping, K. J. (1992) "Short and long-term follow-up of parental involvement in reading projects", en *British Educational Research Journal*, 18 (4): 369-379.
- Trisman, D., Waller, M. y Wilder, C. (1976) *A descriptive and analytic study of compensatory reading programs*, Princetown, Educational Testing Service.
- Tymms, P. (1992) "The relative effectiveness of post-16 institutions in England (including Assisted Places Scheme Schools)", en *British Educational Research Journal*, 18 (2): 175-192.
- United States Department of Education (1987) *What works research about teaching and learning*, Washington DC, United States Department of Education [edición revisada].
- United States General Accounting Office (1985) *Effective schools programs: their extent and characteristics*, Washington DC, US General Accounting Office.
- Venezky, R. y Winfield, L. (1979) *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*, Newark, University of Delaware.
- Walberg, H. J. (1984) "Improving the productivity of american schools", en *Educational Leadership*, 41, 19-27.
- Walberg, H. J. (1985) "Homework's powerful effects on learning", en *Educational Leadership*, 42 (7): 76-79.
- Walberg, H. J. (1986) "Syntheses of research on teaching" [Capítulo 7], en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan.
- Wang, M. C. et al. (1993) "Toward a knowledge base for school learning", en *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wayson, W. et al. (1988) *Up from excellence*, Phi Delta Kappa Inc.
- Weber, G. (1971) *Inter-city children can be taught to read: four successful schools*, Washington DC, Council for Basic Education.
- Weinberger, J. et al. (1990) *Ways of working with parents early literacy development*, University of Sheffield.
- Weindling, D. (1989) "The process of school improvement: some practical messages from research", en *School Organization*, 9, 1.
- Willms, J. D. (1992) *Monitoring school performance: a guide for educators*, Londres, Falmer.
- Willms, J. D. y Raudenbush, S. W. (1989) "A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability", en *Journal of Educational Measurement*, 26 (3): 209-232.
- Wilson, B. y Corcoran, T. (1988) *Successful secondary schools*, Londres, Falmer Press.
- Wimpleberg et al. (1989) "Sensitivity to context: the past and future of effective schools research", en *Educational Administration Quarterly*, 25, 82-107.
- Witziers, B. (1994) *Coordination in secondary schools and its implications for student achievement*, documento presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, 4-8 de abril, Nueva Orleans.
- Wynne, E. (1980) *Looking at schools: good, bad and indifferent*, Lexington, Heath.

Características clave de las escuelas efectivas,
se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
Disigraf S.A. de C.V.,
con domicilio en

Guillermo Prieto núm. 30, col. San Rafael, C.P. 06470, México, D.F.
durante el mes de junio de 1998.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de José Agustín Escamilla y Ker
El tiraje fue de 25 000 ejemplares, más sobrantes de reposición